



**UiT Norges arktiske universitet**

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Arbeidsrettet norskopplæring – et helhetlig læringsrom**

Marte Idrupsen og Karoline Dalheim Kornbakk

Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen trinn 8-13

NOR-3982, juni 2020





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Problemstilling.....</i>	<i>4</i>
1.2	<i>Oppgavens struktur .....</i>	<i>5</i>
<b>2</b>	<b>Bakgrunn og begrepsavklaring .....</b>	<b>7</b>
2.1	<i>Opplæringens rammeverk.....</i>	<i>7</i>
2.1.1	Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven) .....	7
2.1.2	Tiltak om språk- og arbeidspraksis.....	8
2.2	<i>Ordinær opplæringsmodell – et to-spors introduksjonsløp.....</i>	<i>8</i>
2.3	<i>Bakgrunn for etablering av ny opplæringsmodell.....</i>	<i>9</i>
2.3.1	Skissering av ny opplæringsmodell.....	12
2.3.2	Arbeidsrettet norskopplæring .....	14
2.3.3	Praksisfellesskap.....	16
2.3.4	Språk- og arbeidspraksis .....	16
<b>3</b>	<b>Teori.....</b>	<b>19</b>
3.1	<i>Andrespråklæring .....</i>	<i>19</i>
3.1.1	Språklæring i et sosiokulturelt perspektiv .....	20
3.1.2	Språklig innputt, utputt og interaksjon .....	21
3.1.3	Motivasjon, holdninger og identitet .....	23
3.1.4	Undervisningens og lærerens betydning for andrespråklæring .....	25
3.2	<i>Andrespråklæring i et voksenperspektiv .....</i>	<i>28</i>
3.3	<i>Situert læring og praksisfellesskap .....</i>	<i>30</i>
3.4	<i>Modell for arbeidsrettet språkopplæring.....</i>	<i>32</i>
<b>4</b>	<b>Metode.....</b>	<b>37</b>
4.1	<i>Da verden ble snudd på hodet – utfordringer og omorganisering av feltarbeidet.....</i>	<i>37</i>
4.2	<i>Valg av metode – veien mot målet.....</i>	<i>38</i>
4.3	<i>Prosjektgjennomføring.....</i>	<i>39</i>
4.3.1	Utvalg .....	40
4.3.2	Observasjon som metode .....	40
4.3.3	Kvalitative forskningsintervjuer: intervjuguide og gjennomføring .....	42
4.4	<i>Etiske retningslinjer og forskerrollen .....</i>	<i>44</i>

4.5	<i>Analysestrategier</i> .....	47
4.5.1	Transkribering.....	47
4.5.2	Meningsfortetting og meningsfortolkning.....	48
4.5.3	Veien frem til analysekategorier.....	50
<b>5</b>	<b>Analyse og drøfting</b> .....	<b>53</b>
5.1	<i>Første etableringsfase – veien mot en ny opplæringsmodell</i> .....	53
5.1.1	Deltakergruppe.....	55
5.1.2	Fra tradisjonell til en mer oppsøkende form for opplæring.....	57
5.2	<i>Utvikling av ny opplæringsmodell</i> .....	61
5.3	<i>Innholdet i den nye modellen</i> .....	63
5.3.1	Undervisningsrommet.....	64
5.3.1.1	Gruppering av deltakere – språknivå og bransje .....	65
5.3.1.2	Bruk av autentisk materiale fra praksis .....	68
5.3.1.3	Undervisningens betydning for språklæring.....	74
5.3.2	Arbeidsrommet.....	76
5.3.2.1	Språklæring forankret i arbeidsplassen.....	81
5.3.2.2	Innganger til praksis og praksisfellesskap.....	83
5.4	<i>En helhetlig språkopplæring – et samspill mellom undervisning og praksis</i> .....	85
<b>6</b>	<b>Avslutning og veien videre</b> .....	<b>91</b>
	<b>Bibliografi</b> .....	<b>94</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>98</b>

## Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til informantene

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

## Tabelliste

Tabell 1: En oversikt over empirisk materiale.....40

Tabell 2: Illustrasjon av meningsfortetting og meningsfortolkning i observasjon.....48-49

Tabell 3: Illustrasjon av meningsfortetting og meningsfortolkning i intervju.....49-50

## Figurliste

Figur 1: Illustrasjon av organiseringen i den ordinære opplæringsmodellen.....9

Figur 2: Illustrasjon av tverrfaglig samarbeid.....13

Figur 3: Illustrasjon av organiseringen i den nye opplæringsmodellen.....14

Figur 4: Modell for arbeidsrettet norskopplæring.....15

Figur 5: Modell for arbeidsrettet språkopplæring.....32

## Sammendrag

Temaet for denne mastergradsavhandlingen er arbeidsrettet norskopplæring. Prosjektet har hatt som siktemål å undersøke en ny opplæringsmodell som skal etableres på et læringscenter i Norge. Modellen er en omstrukturering av tiltak i introduksjonsprogrammet, og deltakere innenfor rammene av denne er voksne innvandrere og flyktninger som skal lære norsk. Opplæringsmodellen bygger på en kombinasjon av undervisning og praksis, og studien undersøker på hvilke måter denne kombinasjonen kan legge til rette for en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere. Et lærerperspektiv vektlegges i studien, og hovedfokuset er læringscenterets rolle i etableringen av den nye opplæringsmodellen. Studien har en kvalitativ tilnærming, og det empiriske materialet består av et semistrukturert minifokusgruppeintervju og observasjon. Utvalget består av tre praksislærere ved læringscenteret. Disse har en nøkkelrolle i implementeringen av den nye modellen, og har ansvar for deltakernes språkopplæring og oppfølging på skole og i praksis. Observasjonene er knyttet til vårt møte med deltakergruppen innenfor rammene av den nye opplæringsmodellen. Studien vektlegger et sosiokulturelt perspektiv på språklæring og vi plasserer oss teoretisk innenfor andrespråksfeltet, med et særlig fokus på voksnes andrespråklæring.

Funnene våre indikerer at opplæringsmodellen synes å ha kvaliteter som kan gi en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere. En forutsetning for dette ligger i betydningen av at det må etableres et samspill mellom undervisning og praksis. I den nye modellen er målet at dette samspillet ivaretas gjennom bruk av autentisk materiale som et bindeledd mellom skole og arbeidsliv. Samspillet skal etter intensjonen forsterkes ytterligere når det legges til rette for at deltakerne kan se overføringsverdi av det de lærer på skolen i praksis, gjennom et læringskretsløp. Hvis deltakerne ser et umiddelbart behov for og en nytteverdi av det de lærer i undervisningen, kan samspillet og språklæringen finne sted. God kommunikasjon og godt samarbeid mellom NAV, Flyktningetjenesten og læringscenteret er avgjørende for at modellen samlet skal fungere som en helhetlig tilnærming til språklæring. I tillegg viser funnene at det må foreligge et tett samarbeid mellom partene i modellen og arbeidsplassen. Leder og mentor på arbeidsplassen har et særlig ansvar for å inkludere og integrere deltakeren i arbeidsmiljøet og praksisfellesskapet. Språkutviklende arbeidsplasser er en forutsetning for språklæring, og en helhetlig tilnærming til språklæring må være forankret i arbeidsplassen på alle plan.

## Felles forord

En lang reise går mot slutten og vi har endelig nådd målet; masteravhandlingen er ferdig og vi er snart lektorer! Det har vært en spennende og innholdsrik prosess hvor vi har lært mye. Vi sitter igjen med glede over å ha fått fordype oss i et felt som vi finner veldig viktig, og ikke minst kunnskap om arbeidsrettet norskopplæring og opplæringssystemet for voksne innvandrere som skal lære norsk. Vi kan med sikkerhet si at dette har vært et vellykket «masterekteskap» og vi er takknemlig for å ha fått dele denne prosessen med hverandre. Vi har blitt godt kjent med hverandre og virkelig fått erfare verdien av et godt samarbeid. Vi har hatt lik arbeidsfordeling gjennom hele prosessen, og hele avhandlingen er skrevet og utarbeidet i fellesskap og hverandres nærvær. Det er mange som fortjener en takk for at vi har nådd målet:

Først og fremst vil vi rette en stor takk til våre informanter. Takk for at dere har delt både tid og kunnskap med oss i dette prosjektet. I en tid hvor samfunnet har stått overfor en spesiell situasjon har dere vært løsningsorienterte, positive og hjelpelige. Dette har vi satt stor pris på.

Takk til læringssenteret og rektor for å ha gitt oss denne muligheten og tilgang til feltet. Vi vil også takke rektor for måten vi har blitt tatt imot på, for gode råd og innspill og for at du hele veien har hatt tro på prosjektet vårt.

Vi ønsker å rette en takk til våre gode medstudenter gjennom hele studieløpet for faglig og sosial støtte. Studietiden hadde ikke vært den samme uten kaffe- og quizpauser med dere!

I mangel på tilgang til universitetet vil vi rette en stor takk til «Hotell Idrupsen» for kost og losji. Med ergonomisk tilrettelegging, flaskepenger og gourmetlunsj har det vært en fryd å arbeide med dette prosjektet. Vi vil også takke «Lånekassen Dalheim Kornbakk» på Sortland for lunsjstipend. Sushi og donuts har stabilisert blodsukkeret under skriveprosessen.

Sist, men ikke minst vil vi takke våre veiledere. Takk til hovedveileder Åse Mette Johansen for konstruktive og gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk for at du har hatt tro på vårt samarbeid og på dette prosjektet. Vi vil også takke biveileder Hella Veierud Busch for gode innspill i gjennomlesing på oppløpssiden.

## Martes forord

En epoke i livet er snart over, og jeg står nå overfor en ny fase i livet. Jeg sitter igjen som ydmyk, takknemlig og rørt over at denne reisen snart er over. I løpet av studiet har jeg fått venner for livet, men ikke minst kunnskap og erfaring jeg tar med meg som verdifulle på veien videre. Det er mange som har fulgt meg på reisen, og som fortjener en stor takk:

Jeg ønsker å rette en stor takk til min gode venninne og eminente partner Karoline. Takk for at du ønsket å gå inn i dette prosjektet sammen med meg. Jeg kunne ikke bedt om en bedre partner, et bedre samarbeid, eller et mer vellykket «masterekteskap»! Jeg har blitt veldig glad i deg, og setter stor pris på den fine tiden vi har hatt sammen.

Takk til Valkyriene; Karoline, Ulrikke og Sarah for at jeg har fått blitt kjent med dere. Dere har beriket studietiden, og jeg har fått venner for livet. Dere betyr mye og jeg er glad i dere.

En spesiell takk til Sarah for alle de fine årene vi har hatt sammen i løpet av studiet, og for det gode samarbeidet vi har hatt. Du har en spesiell plass i hjertet mitt, og jeg føler meg heldig som får være gudmor til lille Even.

Jeg ønsker å takke familien for å berike hverdagen min. En spesiell takk til min svigermor, for all god støtte og veiledning gjennom studiet.

Mamma og Pappa. Takk for alt dere er og gjør for meg. Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere. Jeg er takknemlig for all støtte og kjærighet dere gir, og for at dere alltid har troa på meg. Sist, men ikke minst en stor takk til min kjære Lasse. Du er en bauta i livet mitt og ingen kan be om en bedre livspartner enn deg. Jeg setter umåtelig stor pris på at du alltid er der for meg, alt du gjør for meg, og all støtte du gir.

Marte Idrupsen

Tromsø 28.05.20



## Karolines forord

Fem fine år i Nordens Paris går mot slutten, og det har vært en lang vei fra studiets start til endelig levering av masteroppgave. Veien har vært fylt med både oppturer og nedturer, mange nye vennskap, faglig, sosial og personlig utvikling og utallige minner. Jeg vil takke alle som har bidratt til at dette har blitt fem fine år jeg ikke ville vært foruten. Denne oppgaven markerer slutten på min tid ved lektorutdanningen i Tromsø, men den markerer også starten på en ny epoke. Det er vemodig at studietiden snart er over, samtidig som det blir spennende å ta fatt på nye utfordringer. I tillegg til de vi har takket over, fortjener også disse en shout-out:

Takk til min kjære masterpartner, Marte! Det har vært en glede å få dele denne prosessen med deg. Takk for faglige og ikke fullt så faglige samtaler, og for at du er en fantastisk venninne.

Tenk at jeg skulle være så heldig å møte noen av mine beste venner gjennom studiet! Takk til Sarah, Hanne, Stine, Ulrikke og Marte for alt faglig påfyll, alle gode samtaler og alle morsomme stunder. Dere er gull.

Gutta mine støtter opp, jeg gjør det for familien min. Takk til Emilie, Victoria, Sandra og Elise – det er bror'ne mine.

Jeg vil takke mamma, pappa og storesøster for støtte, oppmuntring og kjærighet gjennom hele oppveksten og studietiden min. Dere er mine største forbilder, og jeg hadde ikke klart dette uten dere.

Nå er jeg klar til å ta fatt på yrkeskarrieren min som lektor i nordisk!

Karoline Dalheim Kornbakk

Tromsø 28.05.20



# 1 Innledning

I en artikkel publisert 20. november 2019 i avisa *Nordlys*, som utgjør Nord-Norges største regionale mediehus, kan vi lese følgende overskrift: Etter tre år sliter de med å gjøre seg forstått – avdekket alvorlig svikt: Vi kommer ikke videre med livene våre (Solvang, 2019). Artikkelen overskrift belyser en sak i Kvæningen kommune i Nord-Troms, hvor fylkesmannen i Troms og Finnmark har avdekket en rekke lovbrudd. Fylkesmannen retter sterk kritikk mot kommunens opplæring i norsk og oppfølging av bosatte flyktninger. Casen du nå får lese, introduserer temaet for dette prosjektet: Arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere, med liten eller ingen skolebakgrunn.

Den syriske flyktningen Mohamad Rakan og hans kone Dalal flyktet sammen med sine barn fra krigen i Syria i 2015, og kom til Norge i november 2016. I artikkelen kommer det frem at familien ikke har blitt tilstrekkelig ivaretatt etter bosetting i kommunen:

Mitt største ønske er å bli så god i norsk at jeg kan jobbe og forsørge familien min [...] Problemet er bare at norskopplæringen og introduksjonsprogrammet er for dårlig, vi kommer rett og slett ikke videre med livene våre, dersom vi ikke får lære mer norsk [...] (Solvang, 2019).

Det tok flere måneder før familien fikk tilbud om norskopplæring, og Rakan uttaler at de hadde en følelse av at de var overlatt til seg selv (Solvang, 2019). I fylkesmannens gransking av kommunens flyktningeforvaltning ble det avdekket svikt i alle ledd, og det henvises i artikkelen til fylkesmannens tilsynsrapport:

Fylkesmannens vurdering er at kommunen ikke gjør en kartlegging av deltakerens kompetanse og opplæringsbehov og veileder og informerer ikke deltakerne om introduksjonsprogrammet. Kommunen informerer ikke deltakerne om formålet med den individuelle planen, og de utformer ikke denne i samråd med deltakerne (Solvang, 2019).

Tilsynsrapporten viser også at det ikke foreligger noen dokumentasjon som «tilsier at kommunen har gitt flyktningene et utdannings- og integreringstilbud på heltid» (Solvang, 2019). Det kommer frem i rapporten at Rakan heller ikke har hatt språkpraksis hele det siste året i henhold til introduksjonsprogrammet:

Jeg har norskundervisning fra 9-14 to dager i uka. Tre dager har jeg noe de kaller for «språk og praksis». Da vasker jeg gulv på rådhuset. Jeg snakker nesten aldri med noen. Jeg ville gjerne hatt norskundervisning fem dager i uka. Da hadde jeg raskere kommet opp på det nivået som er nødvendig for å få en jobb. Det er det jeg vil. Vi ønsker å klare oss sjøl, og ikke bare være en belastning for det norske samfunnet (Solvang, 2019).

Artikkelen i *Nordlys* belyser en viktig sak, men også en utfordring det norske samfunnet står overfor. Casen om Rakan og hans familie er bare ett av flere eksempler på mange andre lignende historier, hvor opplæringstilbudet ikke tilfredsstiller kravene. Sett i sammenheng med barn og unge i opplæring i det norske skolesystemet, utgjør mennesker som Mohammad Rakan en elevgruppe som har fått, og får lite oppmerksomhet, spesielt i distriktskommunene.

Som nyankommet innvandrer eller flyktning til et land kan man møte noen utfordringer som kan gjøre deltakelse i samfunns- og arbeidsliv utfordrende. Mange møter en ny kultur, et nytt språk, og har i tillegg kanskje manglende erfaring med skole og utdanning fra hjemlandet. Særlig kan man peke på språkferdigheter som en utfordring i møtet med samfunns- og arbeidslivet. I artikkelen *Språk åpner dører* (2013) av Mathilde Fasting, omtales språket som selve «nøkkelen» til god integrering. Fasting peker på at alle har ansvar for å gi tilgang til denne nøkkelen: «språkopplæring skjer ikke bare på kurs. Minst like viktig er kommunikasjon og kontakt på jobben, i nabolaget gjennom fritidsaktiviteter og deltakelse i samfunnslivet. Derfor har alle et ansvar for å gi innvandrere nøkkelen» (Fasting, 2013). I tillegg er språk avgjørende for at man skal kunne benytte den kompetansen man besitter. Ikke alle innvandrere eller flyktninger kommer til Norge med et lavt kunnskapsnivå, og svake grunnleggende ferdigheter. Mange har høy medbragt kompetanse i form av formell utdanning fra sine hjemland.

I dette masterprosjektet skal vi belyse norskopplæring for voksne innvandrere, som har *rett* og *plikt* til norskopplæring med samfunnskunnskap gjennom introduksjonslovens § 17 og innenfor rammene av introduksjonsprogrammet. I denne studien undersøker vi en ny opplæringsmodell som skal etableres, og arbeidet med å implementere denne på et læringssenter i Norge. Den nye opplæringsmodellen er et samarbeid mellom læringssenteret, NAV og Flyktningetjenesten, hvor alle partene har spesifikke ansvarsområder. Vårt fokus ligger på læringssenteret og deres rolle i utviklingen av og arbeidet med den nye modellen. Læringssenteret befinner seg i en overgangsfase fra ordinær organisering av introduksjonsprogrammet til en modell som kombinerer praksis og undervisning. I overgangsfasen utarbeides den nye modellen, og det er tilsatt tre praksislærere som har ansvar for språkopplæringen de arbeidsrettede deltakerne får i sitt andre introduksjonsår både på læringssenteret og i praksis. Et særlig fokus i dette prosjektet ligger på *lærerperspektivet* i arbeidet med utviklingen og implementeringen av den nye opplæringsmodellen. Opplæringen deltakerne får, spiller en viktig rolle i utviklingen av et andrespråk, og praksislærerne utgjør en viktig faktor i denne prosessen. Vi skal undersøke hvordan den nye modellen legger til rette for språkopplæring. Derfor vektlegges ikke andre aspekter ved modellen, utover den opplæringen deltakerne får i praksis og på læringssenteret.

Arbeidsrettet norskopplæring er et tema det foreligger lite kunnskap om og forskning på. Noen av studiene som er gjort på feltet, viser at det å være i arbeid ikke nødvendigvis fører til økt språklæring (se f.eks. Sandwall, 2013; Sørensen & Holmen, 2004), noe saken om Mohamad Rakan er et tydelig eksempel på. Det er i skandinavisk sammenheng gjennomført noen studier om språklæring på arbeidsplassen, noen av disse belyser vi i oppgavens analyse- og drøftingskapittel (kap. 5). Marte Monsen (2015) har oppsummert norsk andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæringsfeltet fra 1985 til i dag. Artikkelen belyser at forskningen i stor grad har vært utført av forskere med nær tilknytning til praksis, og Monsen betegner den som spredt og usystematisk. Monsen peker på at dette kan ha sammenheng med hvilken posisjon voksnes språklæring har på den politiske dagsordenen (Monsen, 2015). Denne oppsummeringen er delvis overlappende med rapporten *Norskopplæring for voksne innvandrere: En kunnskapsoppsummering* (2018), utarbeidet av Høgskolen i Innlandet på oppdrag fra Kompetanse Norge. Rapporten gir en gjennomgang av norsk og nordisk kunnskap om voksnes andrespråklæring fra år 2000 til 2018, og konkretiserer områder der det er behov for ytterligere utredning og forskning. Arbeidsretting fremheves i rapporten som et av områdene hvor det foreligger et tydelig forskningsbehov (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018). Michael Svendsen Pedersen er en nestor på feltet, og han har utviklet en modell for arbeidsrettet språkopplæring (Pedersen, 2007). Arbeidsrettet norskopplæring legger til rette for å utnytte mulighetene for språklæring på to ulike læringsarenaer, gjennom praksis på arbeidsplassen og undervisning i klasserommet (Kompetanse Norge, u.å). Dette er grunntanken i Pedersens modell, og denne modellen danner et teoretisk utgangspunkt for vår studie.

I tilknytning til temaet arbeidsrettet norskopplæring er det skrevet noen mastergradsavhandlinger. Blant annet undersøker Therese Furulund (2016) kombinasjonen av språklæring og arbeidspraksis i sin mastergradsavhandling *Vafler er så mye mer enn en oppskrift! En studie av arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn*. Funnene beskriver hvordan utvalgte kriterier for tilpasset opplæring og voksenpedagogikk blir ivaretatt i opplæringen, og hvordan dette oppleves av de ulike aktørene (Furulund, 2016). Susanne K. E. Watterud (2019) undersøker i mastergradsavhandlingen *It's svorsk but only between English and Norwegian: En kasusstudie av arbeidsplassen som arena for norskopplæring* hvordan en bedre kan arbeidsrette språkopplæring. Studien viser at språklæring i arbeidshverdagen foregår innenfor helt andre rammer enn den i undervisningsrommet (Watterud, 2019).

Denne avhandlingen tar også for seg temaet arbeidsrettet norskopplæring, men er særegen fordi vi undersøker en spesifikk opplæringsmodell på et spesifikt læringssenter. Opplæringsmodellen

er lokalt forankret og har ikke tidligere vært undersøkt. Prosjektet vektlegger et lærerperspektiv, og informantene sitter på unik erfaring og kunnskap i tilknytning til etableringen av denne modellen.

I studien ønsker vi å rette fokus mot en sårbar samfunnsgruppe, og belyse viktigheten av god språkopplæring for muligheten til god integrering. I møte med voksne innvandrere og flyktninger som skal lære norsk som vikarlærere på læringssenteret, har vi sett og erfart mange av de utfordringene som ligger i å tilegne seg et nytt språk, i et nytt land og med en ny kultur. Dette har vekket et engasjement i oss. Vi ønsker å lære mer om feltet, et felt vi anser som viktig og som får lite fokus i lektorprogrammet og samfunnet for øvrig. Formålet er å bidra med forskning som kan møte vårt og feltets kunnskapsbehov. Denne studien har en kvalitativ tilnærming, og våre primærdata består av et semistrukturert mini-fokusgruppeintervju med praksislærerne, i tillegg til sekundærdata i form av observasjon av deltakergruppen. Intervjuet med praksislærerne har gitt oss unik tilgang til kunnskap om den nye opplæringsmodellen og hvordan denne gjennom en kombinasjon av undervisning og praksis kan legge til rette for språklæring. Gjennom å belyse overgangen fra en ordinær opplæringsmodell, til en ny modell som bygger på et samspill mellom undervisning og praksis, ønsker vi gjennom denne studien å se om kombinasjonen av undervisning og praksis kan gi en helhetlig og god språkopplæring i norsk for voksne innvandrere. God språkopplæring er en avgjørende faktor for god integrering, og vi ønsker gjennom prosjektet å bidra til kunnskap på feltet som kan føre til at man i størst mulig grad unngår flere tilfeller tilsvarende casen om Mohamad Rakan.

## **1.1 Problemstilling**

Arbeidsrettet norskopplæring er et tema og begrep som favner om mange ulike sider ved opplæringstilbudet for voksne innvandrere. Vi har avgrenset oss til å undersøke den spesifikke opplæringsmodellen som etableres på læringssenteret, med fokus på opplæringen arbeidsrettede deltakere får i praksis og i klasserommet.

Den nye modellen har ført til en omstrukturering av tiltak i introduksjonsprogrammet ved læringssenteret, og det er praksislærerne som er studiens informanter. Gjennom deres perspektiv får vi innblikk i hvordan den nye modellen skal ivareta norskopplæringen. Spesifikt skal vi undersøke hva som karakteriserer den nye modellen, og hvilken betydning dreiningen fra en mer tradisjonell opplæringsmodell til en kombinasjon av undervisning og praksis kan ha for språkopplæringen som helhet. Den overordnede problemstillingen for dette prosjektet har derfor følgende ordlyd:

*På hvilke måter kan kombinasjonen av undervisning og praksis gi en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere sett fra et lærerperspektiv?*

## **1.2 Oppgavens struktur**

Vi har så langt presentert prosjektets tema og problemstilling. Oppgaven består av 6 kapitler: I kapittel 2 redegjør vi for sentralt rammeverk og bakgrunnen for etableringen av en ny opplæringsmodell. Den ordinære og den nye opplæringsmodellen skisseres, og vi redegjør for noen sentrale begreper. I kapittel 3 beskrives relevant teori, og dette danner et teoretisk utgangspunkt for analyse og drøfting. Et sosiokulturelt læringsperspektiv ligger til grunn, og læring i samspill med andre står sentralt. Andrespråklæring presenteres med et særlig fokus på språklæring for voksne, og vi redegjør for Pedersens (2007) modell for arbeidsrettet språkopplæring. Kapittel 4 er oppgavens metodedel, og vi gjør først rede for utfordringer og omorganisering av feltarbeidet. Studien har en kvalitativ tilnærming og vi presenterer metodevalg, gjennomføring, utvalg og etiske refleksjoner. Til slutt i kapitlet presenteres våre analysestrategier. Kapittel 5 er oppgavens hoveddel, og presenteres våre datafunn og tilhørende drøfting. I avslutningen (6) vil hovedfunn og anbefalinger presenteres, og vi peker på veien videre.





## 2 Bakgrunn og begrepsavklaring

I dette kapitlet gjør vi rede for opplæringens rammeverk, herunder introduksjonsloven. Vi greier også ut om bakgrunnen for etableringen av en ny opplæringsmodell. I lys av en beskrivelse av den nye opplæringsmodellen er det også hensiktsmessig å skissere hvordan den ordinære opplæringen har vært strukturert ved læringssenteret. Vi peker så på noen av faktorene for at det nå etableres en ny opplæringsmodell. Når vi bruker betegnelsen *ordinær opplæringsmodell*, viser dette til hvordan opplæringen i introduksjonsprogrammet har vært organisert tidligere ved det aktuelle læringssenteret. Avslutningsvis i kapittel 2 avklarer og definerer vi noen sentrale begreper: *arbeidsrettet norskopplæring*, *praksisfellesskap* og *språk- og arbeidspraksis*.

### 2.1 Opplæringens rammeverk

Opplæringen for voksne innvandrere og flyktninger reguleres av introduksjonsloven og opplæringsloven. Lovverket utgjør et viktig rammeverk for opplæringens struktur og drift i de ulike kommunene i landet. I henhold til introduksjonslovens § 3 og 18 er det kommunen som har ansvar for introduksjonsprogrammet samt opplæring i norsk og samfunnskunnskap. I det følgende peker vi på rammeverket for opplæringen, og hvordan dette legger grunnlag for den kommunale driften av introduksjonsprogrammet.

#### 2.1.1 Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)

Som nyankommet innvandrer eller flyktning til Norge har man både rett og plikt til å lære norsk, og om arbeids- og samfunnsliv. Retten reguleres av introduksjonsloven, som har formål om å «styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet» (Introduksjonsloven, 2003, § 1). Introduksjonsloven består av to ulike ordninger, jf. kapittel 2, § 2-1: Rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogram og kapittel 4, § 17-1: Rett og plikt til deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap.

Rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogrammet gjelder for «nyankommet utlending mellom 18 og 55 år som har behov for grunnleggende kvalifisering» (Introduksjonsloven, 2003, § 2). Grunnleggende kvalifisering defineres av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet som «informasjon, kunnskaper og ferdigheter som gjør at personen kan fungere i ordinært arbeid og samfunnsliv, eller kan benytte seg av det ordinære utdannings- og opplæringstilbudet» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016). Deltakere som har rett til opplæring gjennom introduksjonsprogrammet, vil i all hovedsak være innvandrere eller flyktninger som har kort botid i Norge.

Jf. § 4-1 bokstav a-c står det at introduksjonsprogrammet skal ta sikte på å gi deltakerne grunnleggende ferdigheter i norsk, grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv og forberede for deltakelse i yrkeslivet (Introduksjonsloven, 2003, § 4). Det presiseres også i § 4-3 bokstav a-c at programmet skal være helårig, på fulltid, og at det ved et minimumskrav skal inneholde norskopplæring, samfunnskunnskap og arbeids- eller utdanningsrettede tiltak (Introduksjonsloven, 2003, § 4).

Vi har også en del arbeidsinnvandrere og familiegjennforente som får sin norskopplæring organisert i voksenopplæringssentre i Norge. De får sin norskopplæring gjennom introduksjonslovens § 17 og 18. Det fattes vedtak om norsk med samfunnskunnskap som et tiltak i introduksjonsprogrammet, jf. § 17-1: «Rett og plikt til deltakelse i gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap i til sammen 600 timer gjelder for utlending mellom 16 og 67 år» (Introduksjonsloven, 2003, § 17).

De to ordningene introduksjonsloven omfatter, har til dels overlappende målgrupper. Alle deltakere i introduksjonsprogrammet er også i gruppen som har rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap.

### **2.1.2 Tiltak om språk- og arbeidspraksis**

I henhold til introduksjonslovens § 4-3 bokstav c, skal introduksjonsprogrammet inneholde arbeids- eller utdanningsrettede tiltak (Introduksjonsloven, 2003, § 4). Det skal også jf. § 6-1 utarbeides en individuell plan for deltakere i introduksjonsprogrammet. Planen skal «utformes på bakgrunn av en kartlegging av vedkommendes opplæringsbehov og av hvilke tiltak vedkommende kan nyttiggjøre seg» (Introduksjonsloven, 2003, § 6). I den individuelle planen skal det fremkomme «hvilke arbeids- eller utdanningsrettede tiltak, jf. § 4-3 bokstav c, som er valgt, og hvordan disse vil styrke den enkeltes mulighet for deltakelse i yrkeslivet» (Introduksjonsloven, 2003, § 6). Individuell plan omtales også som IP videre i oppgaven. Språk- og arbeidspraksis blir i denne oppgaven brukt som eksempler på arbeids- og utdanningsrettede tiltak.

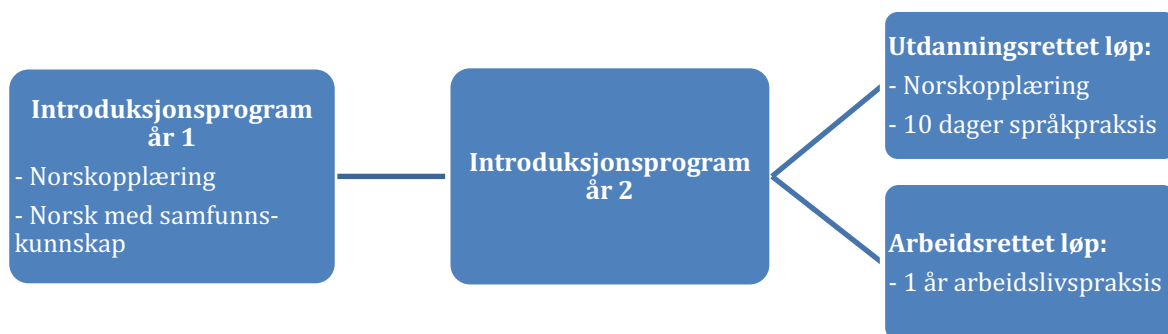
## **2.2 Ordinær opplæringsmodell – et to-spors introduksjonsløp**

Introduksjonsprogrammet ved det aktuelle læringscenteret har lenge hatt et to-spors opplæringsløp. Dette innebærer at programmet har en varighet på to år, er helårig og på fulltid med 37,5 timer opplæring i uken. Det første introduksjonsåret består for alle deltakere av norsk med samfunnskunnskap. Norskopplæringen organiseres i form av tre spor, hvor de ulike

sporene representerer ulike tilrettelegging og fremdrift. Ifølge Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, er spor 1 for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Sporet har også en alfabetiseringsmodul for personer som ikke har noen form for lese- og skriveerfaring (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2018). Deltakere med noe skolebakgrunn plasseres i spor 2, og spor 3 er for deltakere med «god allmennutdanning, påbegynt eller fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2018).

Etter det første introduksjonsåret deles programmet inn i et arbeids- og et utdanningsrettet løp. Det er deltakernes IP som er rettleidende for om det andre introduksjonsåret utgjør et utdannings- eller arbeidsrettet løp. Planen skal bygge videre på tiltak som vedkommende har gjennomført før bosetting i kommunen (Introduksjonsloven, 2003, § 6).

Deltakere med målsetning om deltakelse i arbeidslivet følger et arbeidsrettet løp. I den ordinære opplæringsmodellen består dette løpet av et år arbeidslivspraksis. I den aktuelle kommunen har det arbeidsrettede løpet blitt ivaretatt av en ekstern leverandør på oppdrag fra kommunen. For deltakere med målsetting om videre utdanning består det andre introduksjonsåret av et utdanningsrettet løp. Deltakerne fortsetter med norskopplæring på læringssenteret, men har i tillegg til dette 10 dager språkpraksis på en arbeidsplass. Figuren nedenfor (*figur 1*) illustrerer organiseringen av den ordinære opplæringsmodellen:



Figur 1: Illustrasjon av organiseringen i den ordinære opplæringsmodellen.

## 2.3 Bakgrunn for etablering av ny opplæringsmodell

Det er flere faktorer som ligger til grunn for etableringen av en ny opplæringsmodell og omstrukturering av introduksjonsprogrammet ved læringssenteret. På stat-, kommune- og skolenivå ligger det ulike føringer for ivaretagelse og drift av introduksjonsprogrammet i de ulike kommunene. I det følgende redegjør vi for noen av disse. Med tanke på faktorer på kommunalt nivå har vi tatt utgangspunkt i et vedtaksbrev behandlet av kommunens

formannskap. Av hensyn til anonymitet og geografisk plassering er noe av informasjonen utelatt, herunder spesifikke tall, detaljer, samt referanse til dokumentet.

I stortingsmelding 16 *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring* (2015-2016) fremheves behovet for en reformering av voksenopplæringen. Bakgrunnen for dette er utfordringer det norske samfunnet står overfor grunnet økende krav til kompetanse og deltakelse i yrkeslivet. Likevel er arbeidsledigheten økende, og flere ser ut til å stå i fare for å falle utenfor arbeidslivet. Norge har de siste fire tiårene hatt økt innvandring, og innvandrere ser ut til å utgjøre en av samfunnsgruppene med lavest utdanningsnivå (Dahle, Lerfaldet, Monsen, Ervik, & Ryssevik, 2018). Regjeringen har ambisjon om å utvikle et kunnskapssamfunn der «voksne som har problemer med å få varig tilknytning til arbeidslivet, får tilgang til opplæring som gir kompetanse som arbeidslivet har behov for [...] opplæringstilbudet skal i størst mulig grad være arbeidsrettet og kunne kombineres med arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 9). Til tross for gode ambisjoner vet vi at ikke alle går ut av opplæringen med kunnskapen, kompetansen og ferdighetene som kreves for en vellykket integrering og deltakelse i samfunnet. For å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv må deltakerne ha tilstrekkelige norskkunnskaper, men også kunnskap om norsk arbeidsliv og arbeidslivskultur. Opplæringen skal derfor i større grad arbeidsrettes, slik at flest mulig får tilgang til kompetansen de har behov for, og dermed kan få varig arbeid og bolig.

I et vedtaksbrev fra kommunen redegjøres det for noen av de kommunale forholdene som ligger til grunn for en lokal endring av introduksjonsprogrammet. Forhold som økonomi og kvalitet er særlig fremtredende. I vedtaket fremkommer det at introduksjonsprogrammet skal ivaretas gjennom en helhetlig kommunal drift fra 2020. Kommunen har siden 2015 kjøpt tjenester fra en ekstern leverandør som en del av den helårige driften av programmet. Samarbeid mellom kommunen og den eksterne leverandøren har vært basert på faglige bestillinger og kravspesifikasjoner utformet av kommunens flyktningetjeneste. Samarbeidet ble i sin tid etablert fordi Flyktningetjenesten ønsket den såkalte SE-metodikken implementert i introduksjonsprogrammet. SE-metodikken er en velkjent metode innenfor NAV, og er jobbstøtte tilpasset personer med omfattende og sammensatte støttebehov for å kunne få og beholde jobb. I tillegg var det et ønske om en sterkere tilknytning mellom den individuelle deltakers målsetting i IP, og hvilken praksis den enkelte fikk tilbud om. Bestillingen fra kommunen har de siste årene vært utvidet til å omhandle bruk av morsmålsstøtte og spesifikke pedagogiske tilnærminger, dette for å styrke deltakernes mulighet for overgang til arbeid.

Integreringsfeltet er et felt som preges av raske endringer, noe som medfører oppgang eller nedgang i bosettingstall, og lovendringer som følge av endret politisk tilnærming. Da avtalen mellom kommunen og den eksterne leverandøren ble etablert, var antallet bosatte flyktninger i kommunen tre ganger høyere årlig enn det er i dag. Vedtaket peker også på at lovendring og statlige føringer tilsier at flere skal gå ut av et introduksjonsprogram med noen form for formell kompetanse. Dette krever mer fleksibilitet, flere kombinasjonsordninger og tverrfaglig innhold i tiltaksinnholdet. Den store nedgangen i bosettingstallet har medført en nedgang i kommunens inntekter via integreringstilskuddet fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Kommunedirektøren anbefaler derfor at hele introduksjonsprogrammet nå skal ivaretas internt i kommunen. Dette innebærer at avtalen med den eksterne leverandøren ikke fornyes fra inngangen av 2020.

I tillegg til de økonomiske faktorene, fremheves også kvalitet som et viktig aspekt ved endringen av introduksjonsprogrammet i kommunen og ved læringssenteret. Det forventes i vedtaksbrevet en kvalitativ gevinst gjennom en helhetlig kommunal drift av programmet. Disse vurderingene er gjort på bakgrunn av kommunens erfaring med gradvis tilbakeføring av andre tiltak, som blant annet baserer seg på tilbakemeldinger gitt av deltakere i introduksjonsprogrammet. Kommunen har et langsiktig og helhetlig ansvar overfor innbyggerne når det gjelder inntektssikring. Eksterne tiltaksleverandører har kun et kortsiktig og avgrenset ansvar for nyankomne flyktningers integrering gjennom leveranse av enkelttiltak inn i introduksjonsprogrammet. Ved at kommunen selv drifter ulike tiltak i introduksjonsprogrammet, fremheves det som sannsynlig at det vil foreligge en mer helhetlig og langsiktig tankegang i henhold til varig inntektssikring gjennom arbeid. Intern drift av introduksjonsprogrammet gir en annen mulighet til å påvirke tiltakenes innhold og kvalitet. Det gir også økt fleksibilitet i å samordne, evaluere og justere de ulike tiltakene etter behov. Til sammen sitter de ansatte i kommunen som har roller i oppfølging av nyankomne flyktninger med en samlet kompetanse og oversikt. Gjennom bruk av eksterne tjenester kan denne kunnskapen være fragmentert ved å fordele tiltak mellom ulike leverandører. Dette kan i så måte være en situasjon hvor totalansvaret stykkes opp og helheten forsvinner.

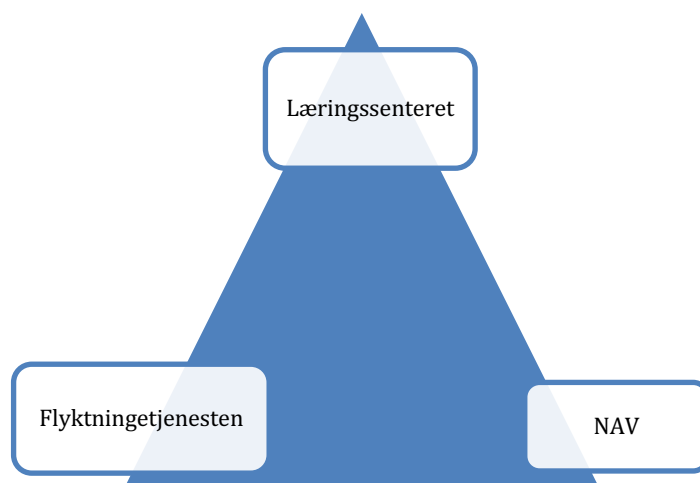
Statlige føringer peker som nevnt på at opplæringen i større grad skal arbeidsrettes, i tillegg til at kommunale forhold som økonomi og kvalitet legger føringer for hvordan læringssenteret organiserer sin opplæring lokalt. I vedtaksbrevet fremkommer det at NAV, Flyktningetjenesten og læringssenteret har laget en plan for drift av arbeidsforberedende praksis samt språkpraksis. Det er disse endringene på skolenivå som legger grunnlaget for den nye opplæringsmodellen. Det som tidligere har utgjort tiltakene språk- og arbeidspraksis, blir nå slått sammen til praksis

i introduksjonsperioden. Jf. *figur 3* under punkt 2.3.1 innebærer dette introduksjonsprogrammets andre år. I stortingsmelding 16 fremkommer det som nevnt et tydelig behov for en reformering av voksenopplæringen, noe det aktuelle læringssenteret også har erfart. I en samtale med skoleleder for det aktuelle læringssenteret blir vi fortalt mange lignende historier tilsvarende casen om Mohammad Rakan innledningsvis, hvor språkpraksis og arbeidspraksis ikke nødvendigvis har ført til økt språklæring. Læringssenteret erfarer at mange deltakere ikke får ønsket effekt av tiltak som språk- og arbeidspraksis. Manglende oppfølging og tilrettelegging fremheves særlig som gjeldende årsaksfaktorer. Mange deltakere har høy medbragt kompetanse, og er i mange tilfeller overkvalifiserte til de oppgavene de blir satt til å utføre. Noen deltakere ender opp på praksisplasser med manglende mulighet for språklig kommunikasjon hvilket medfører at mange ikke får praktisert norsk i tilstrekkelig grad.

### **2.3.1 Skissering av ny opplæringsmodell**

Den nye opplæringsmodellen er et samarbeid mellom NAV, Flyktningetjenesten og læringssenteret. Modellen omfatter deltakere innenfor rammene av introduksjonsprogrammet, og kan beskrives som en lokal endring i struktureringen av tiltakene i introduksjonsprogrammet. Den nye opplæringsmodellen innebærer en ny måte å strukturere introduksjonsprogrammets tiltak på. Modellen sikter på å gi en opplæring som bedrer språkinnlæring, språkforståelse, og kunnskap om norsk kultur i en og samme modell. Den ordinære ordningen viste et ensartet fokus på skole, når deltakerne var der, og på samme måte for praksis når deltakerne hadde sitt praksisår. Ved å kombinere tiltakene i en og samme modell, skal instansene i samarbeid legge til rette for en bedre og mer systematisk språkopplæring, parallelt med at deltakerne skal få erfaring og praksis fra arbeidslivet.

Modellen legger opp til et to-spors introduksjonsløp, hvor det første introduksjonsåret er norskopplæring med samfunnskunnskap for alle deltakere. I det andre året deles deltakerne inn i et arbeids- eller utdanningsrettet løp. Endringene i den nye modellen kommer tydeligst til syne i dette året. Utdanningsrettede deltakere fortsetter sin norskopplæring på ulike spor, men vil ikke ha 10 ukers språkpraksis i den nye modellen. Arbeidsrettede deltakere kommer til ha et år praksis i kombinasjon med systematisk norskopplæring. Fokuset vårt er, som nevnt innledningsvis, på deltakere med et arbeidsrettet løp. Vi undersøker dermed den nye modellens innvirkning på språkopplæringen til arbeidsrettede deltakere som skal i praksis. Figuren nedenfor (*figur 2*) illustrerer et trekantsamarbeid mellom de ulike instansene:



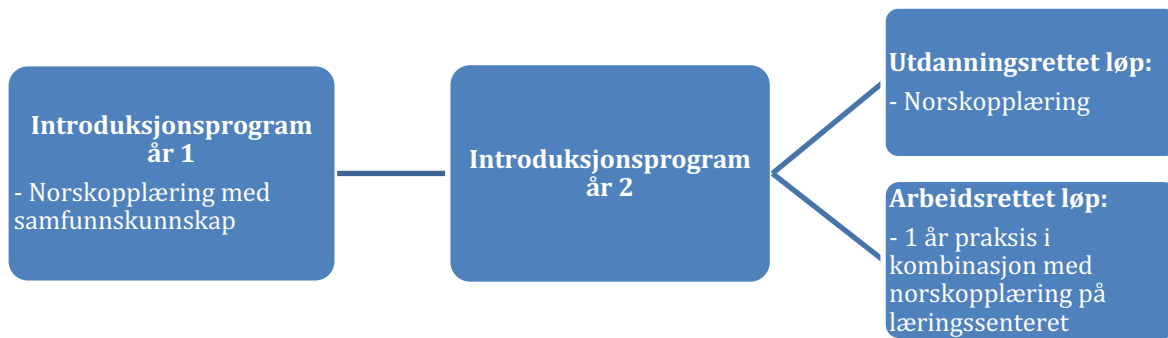
Figur 2: Illustrasjon av tverrfaglig samarbeid.

En helhetlig kommunal drift ligger til grunn i den nye modellen. Dette innebærer at de tre ovennevnte instansene har ansvar for deltakernes opplæring gjennom hele opplæringsløpet. De tre instansene har ulike ansvarsområder og roller i den nye modellen.

NAV har i første rekke ansvar for å finne et egnet arbeidssted til deltakerne. Her legges deltakernes individuelle plan, preferanser, tidligere erfaring og ønsker til grunn. Jobbspesialistene fra NAV skal jobbe for å finne arbeidsplasser der kollegiet er innstilt på å hjelpe deltakerne til å få kunnskap om arbeidslivet, en praktisk tilnærming til jobben og ikke minst jobbe for at deltakerne skal få øving i å praktisere språket. Et viktig oppdrag jobbspesialistene har er å finne et motivert kollegium, i tillegg til en mentor som skal hjelpe deltakerne til å finne sin plass på arbeidsplassen og i kollegiet. Dette fremheves som viktig for deltakernes motivasjon, trivsel og mestringsfølelse.

Flyktningetjenesten har rolle som programkoordinatorer i den nye modellen. De skal fungere som et bindeledd mellom læringssenteret, NAV og deltakeren. Programkoordinatorene skal hjelpe og støtte deltakerne gjennom flere parallelle tiltak. Dette gjelder tiltak i forbindelse med skole, familiesituasjon og bosted. Programkoordinatorene koordinerer hjelpen deltakerne får i form av ulike tiltak i sin individuelle plan, gjennom hele introduksjonsprogrammet. De har ansvar for logistikken mellom de ulike instansene og hjelpeapparatet i kommunen deltakerne er bosatt.

Læringssenteret og praksislærerne har ansvar for deltakernes norskopplæring, både på læringssenteret og på praksisplassen. Figuren nedenfor (*figur 3*) illustrerer organiseringen av den nye opplæringsmodellen:



Figur 3: Illustrasjon av organiseringen i den nye opplæringsmodellen.

### 2.3.2 Arbeidsrettet norskopplæring

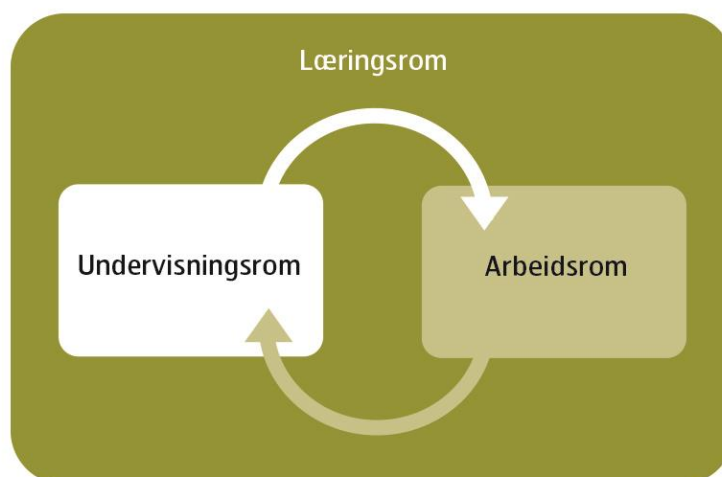
Det overordnede formålet med å gi undervisning i andrespråk er som nevnt å gi innvandrere og flyktninger språklige ferdigheter som muliggjør deltakelse i samfunns- og arbeidslivet. I andrespråksundervisning må det derfor skapes et samspill mellom det språket deltakerne har bruk for i arbeidslivet, i det offentlige og i privatlivet, med den norskopplæringen deltakerne får på læringssenteret (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 4). Politiske beslutninger tilsier at språkundervisningen skal være arbeidsrettet, og fokusere på et arbeidsrettet språk. Arbeidsrettet norskopplæring innebærer blant annet at man vektlegger språket som brukes i arbeidslivet. I tillegg til større oppmerksomhet på arbeidslivsdomenet i læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Kompetanse Norge peker på at nettverk og erfaring fra norsk arbeidsliv er viktig, og at praksis kombinert med opplæring bidrar til dette (Kompetanse Norge, 2017). Opplæringen kan arbeidsrettes både for deltakere som får hele opplæringen i klasserommet eller praksis, men også for deltakere som har en kombinert ordning. Kompetanse Norge fremhever fire fokusområder for arbeidsrettet norskopplæring.

Deltakere skal i henhold til det første punktet *lære språket som brukes i arbeidslivet*. Dette innebærer at opplæringen må ha som mål å lære deltakerne det språket de møter og skal bruke i en arbeidshverdag. Eksempelvis kan dette være å «hilse på ulike måter, småprate på pauserommet, bruke fagord og ta imot beskjeder» (Kompetanse Norge, 2017). Kunnskap om språket som brukes på arbeidsplassen er særlig viktig for å hjelpe deltakerne til å fungere der. Det andre punktet opplæringen skal fokusere på er at *deltakerne skal kunne kvalifisere seg til arbeidslivet*. For å kunne kvalifisere seg må deltakerne ha språkferdigheter som åpner for muligheten til å ta nødvendig fagopplæring eller videre utdanning. Norsk læreren er i denne sammenheng en viktig ressursperson for å gi støtte til ulike fag deltakerne trenger for å kvalifisere seg til gitte jobber. I henhold til det tredje punktet skal opplæringen fokusere på at



*deltakerne skal lære om arbeidslivet.* Det norske arbeidslivet kan være noe helt annet enn hva deltakerne har erfaring med fra sine hjemland. Opplæringen skal derfor fokusere på hvordan arbeidslivet i Norge er organisert og fungerer. Det fjerde punktet tilsier at *deltakerne skal lære på arbeidsplassen.* Dette innebærer at deltakernes praksis må planlegges og tilrettelegges slik at forholdene ligger til rette for læring, for eksempel ved bruk av mentor på arbeidsplassen.

Arbeidsrettet norskopplæring legger til rette for at språklæring kan foregå på to ulike læringsarenaer, i klasserommet og på arbeidsplassen. Opplæringen tar utgangspunkt i en modell om arbeidsrettet språkopplæring utviklet av Michael Svendsen Pedersen (2007) *På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglæring*, og som er modifisert av Kompetanse Norge (figur 4):



Figur 4: Modell for arbeidsrettet norskopplæring (Kompetanse Norge, u.å).

Modellen belyser forholdet mellom undervisningsrom og arbeidsrom, og Pedersen (2007) peker på at arbeidsplassen ikke bare er en arena hvor deltakerne skal bruke eller prøve ut språket de lærer i undervisningen. Språklæring beskrives i henhold til modellen som en språklig sosialiseringssprosess, hvor «praksisstedet utgjør et sosialt rom, et praksisfellesskap, der deltakeren deltar i ulike arbeidsoppgaver og relasjoner» (Kompetanse Norge, u.å). Et *praksisfellesskap* (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 48) kan enten åpne for, eller begrense muligheten for deltakelse og språklæring (se kap. 2.3.3). Kompetanse Norge peker på at deltakerne på praksisstedet lærer gjennom anvendelse av språket og deltakelse i sosiale sammenhenger. En arbeidsoppgave alene, ord for å utføre oppgaven eller ord for arbeidsredskaper vil derfor ikke i seg selv være tilstrekkelig. Deltakerne trenger i tillegg «språk, ferdigheter og kunnskaper for å delta i de sosiale sammenhengene på praksisstedet» (Kompetanse Norge, u.å). Gjennom økt deltakelse i praksisfellesskapet kan deltakerne tilegne

seg bedre språklige ferdigheter. Dersom deltakerne ikke har tilgang til et praksisfellesskap, slik som Mohammad Rakan, kan dette være begrensende for språklæringen.

Forskning viser at voksne ikke lærer språket kun ved å bruke det (Sandwall, 2013, referert i Kompetanse Norge, u.å.), men også gjennom undervisning og bevisst læring. Undervisning fremheves som nødvendig fordi det gir deltakerne «mulighet til å bearbeide språket, analysere det og reflektere over det, øve på det og gi oppmerksomhet til de språklige uttrykkene i samarbeid med lærer og andre deltakere» (Kompetanse Norge, u.å.). Praksisstedet og undervisningen gir ulike muligheter for språkbruk og språklæring. Derfor åpner de to læringsrommene for en unik mulighet til å utfylle hverandre og gi deltakerne «en variert og meningsfull språkopplæring» (Kompetanse Norge, u.å.).

### **2.3.3 Praksisfellesskap**

Begrepet *praksisfellesskap* er sentralt i tilknytning til arbeidsrettet norskopplæring og språklæring på arbeidsplassen. Et praksisfellesskap kan sees på som «samlede rammer for utøvelse av *faglighet*, og som et sted der alle deltakerne har en mulighet til å *utvikle seg* som medlem av fellesskapet – altså tilegne seg kompetanse som fellesskapet anerkjenner som faglig, og gjennom slik anerkjennelse oppleve tilhørighet til fellesskapet» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 48). Praksisfellesskapene deltakerne møter på arbeidsplassen og i undervisningen er viktige og sentrale faktorer for språkopplæringen.

### **2.3.4 Språk- og arbeidspraksis**

Språk- og arbeidspraksis er to begreper som i mange sammenhenger blir brukt om hverandre, og en definisjon er derfor hensiktsmessig. Introduksjonsprogrammet skal inneholde tiltak som forbereder til deltakelse i arbeidslivet. Deltakernes målsettinger vil derfor være med på å avgjøre hvordan opplæringstilbudet tilrettelegges. For deltakere som har en målsetting om å komme raskt ut i arbeid, er arbeidspraksis en relevant kvalifiseringsarena. Arbeidspraksis er et tiltak som skal gi arbeidserfaring for å styrke mulighetene for deltakelse i arbeidslivet. Den bør «bygge på deltakerens kompetanse, og gi opplæring og relevant arbeidserfaring i forhold til den enkeltes individuelle plan» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016). For deltakere som ønsker å kvalifisere seg gjennom videre skole og utdanning, er språkpraksis et relevant tiltak. Hensikten med språkpraksis er å «forbedre språkferdighetene og gi deltakerne mulighet til å praktisere norsk i autentiske situasjoner» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2018).

I en kombinasjon av at opplæringen for voksne innvandrere har blitt mer arbeidsrettet de senere årene, har det også «vært et økende fokus på å få deltakerne introdusert så tidlig som mulig til det ordinære arbeidslivet» (Kvale, 2018, s. 119). Kvale fremhever praksisplassen som den

viktigste arenaen for læring av språket, og for kvalifisering innenfor aktuelle yrkesgrupper eller bransjer. Han peker på at et skille mellom arbeidspraksis og språkpraksis utgjør en tradisjonell tilnærming til begrepene. Utviklingen innenfor arbeidsrettet norskopplæring dreies mot en sammenslåing av begrepene. Begrepet *praksis* omhandler derfor i denne oppgaven både språk- og arbeidspraksis. Bakgrunnen for dette grunner i norskopplæringens formål om at «deltakerne skal nå et ferdighetsnivå i norsk som de kan bygge videre på i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig» (Kompetanse Norge, 2017). I den nye opplæringsmodellen er begrepene språk- og arbeidspraksis slått sammen til *praksis*. Det er kun deltakere med et arbeidsrettet løp som i den nye modellen skal i praksis i introduksjonsprogrammets andre år (jf. figur 3).



### 3 Teori

I dette kapitlet redegjør vi for relevant teori i henhold til oppgavens problemstilling, fokusområde og tematikk. Få studier går i dybden av virkningen på tiltak som språkpraksis på arbeidsplassen. Det er også et stort behov for å utvikle mer kunnskap om hvordan voksne andrespråksinnlærere utvikler og lærer norsk i Norge, og hvordan undervisning kan støtte språklæring (Gujord & Randen, 2018, s. 17).

I det følgende presenteres et overordnet teorigrunnlag, som danner utgangspunkt for drøfting av oppgavens problemstilling. Vi vektlegger en sosiokulturell tilnærming til språklæring, og grunnet oppgavens omfang har andre sider og perspektiver på språklæringsprosessen fått mindre oppmerksomhet. I oppgavens analyse- og drøftingsdel (kap. 5) utdyper vi noen av de teoretiske perspektivene ytterligere. Vi redegjør for andrespråklæring med særlig vekt på et sosiokulturelt perspektiv, samt eksterne og interne faktorer for språklæring. Vi presenterer andrespråklæring i et voksenperspektiv, og redegjør deretter for situert læring og praksisfellesskap. *Praksisfellesskap* er et sentralt begrep, og er særlig relevant for kombinasjonen av opplæring både i klasserommet og på arbeidsplassen. Avslutningsvis i dette kapitlet gjør vi rede for Pedersens (2007) modell om arbeidsrettet språkopplæring.

#### 3.1 Andrespråklæring

Norge er et flerkulturelt og flerspråklig samfunn, og på de fleste arenaer i samfunnet finner vi et språklig mangfold. Dette innebærer at mange som bor i Norge, ikke har norsk som sitt førstespråk, men lærer norsk etter at ett eller flere andre språk er etablert (Gujord & Randen, 2018). Begrepet andrespråk viser til «et språk som en person lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27).

Andrespråklæring omfatter kognitive, språklige og sosiale prosesser, og det er mange faktorer som påvirker hverandre. Både individuelle og kollektive faktorer har innvirkning på språklæringen, og disse må ses i sammenheng med hverandre (Gujord & Randen, 2018, s. 18). Monsen og Randen (2017, s. 23) peker på at andrespråklæring er et stort felt som rommer mange forskjellige typer forskning og teorier: teorier om språkssystemet, kognisjon, læring, kommunikasjon og sosiale relasjoner. Den enkelte teori tar for seg visse aspekter ved språklæringen, noe som fører til at andre sider tones ned. De ulike teoriene innenfor språklæringsfeltet supplerer hverandre, og en helhetlig forståelse av språklæring kan derfor ikke reduseres til en bestemt teori (Gujord & Randen, 2018, s. 28).

Språklæringsteorier grupperes ofte etter hva teoriene antar at det å lære et andrespråk primært dreier seg om, og dette leder oss inn på tre hovedretninger: behavioristisk læringsteori innen psykologien, kognitiv læringspsykologi og sosiokulturell læringsteori. Disse teoriene har ulike syn på hva språk er, og hvordan språk læres. Den første innebærer tilegnelse av et nytt sett av vaner for atferd, den andre innebærer tilegnelse av nye mentale ferdigheter og den tredje til deltakelse i et nytt sosialt og kulturelt fellesskap (Gujord & Randen, 2018; Kulbrandstad & Ryen, 2018). I moderne andrespråksforskning er det i hovedsak skillet mellom kognitivism og sosiokulturalisme som står sentralt, og den behavioristiske tilnærmingen har få tilhengere i dag (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

Selv om språklæring er en kompleks prosess, hvor mange ulike faktorer spiller inn, kan vi ikke peke på alle sidene ved språklæring i dette prosjektet. I denne studien undersøker vi, som nevnt, en opplæringsmodell som vektlegger kombinasjonen av undervisning og praksis. I et klasserom eller på en arbeidsplass er man en del av et praksisfellesskap, og fokuset ligger derfor på de sosiale og kulturelle aspektene ved språkopplæring.

### **3.1.1 Språklæring i et sosiokulturelt perspektiv**

I et sosiokulturelt perspektiv på andrespråklæring er deltakelse et nøkkelord. Språklæring betraktes som å bli delaktig i nye sosiale fellesskap og en ny kultur gjennom språket, snarere enn å primært tilegne seg et sett av grammatiske, leksikalske og fonologiske former (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Disse perspektivene kan likevel bygge på hverandre, og man kan eksempelvis være opptatt av hvordan innlæring av språkstrukturelle fenomener skjer i sosiale fellesskap, og dermed være opptatt av begge deler. I den nye opplæringsmodellen er læring i sosialt fellesskap sentralt, men den vier også oppmerksomhet til språkstrukturelle fenomener. De to perspektivene integreres i opplæringen og kan samlet bidra i utviklingen av et nyansert og velutviklet andrespråk. Kulbrandstad og Ryen (2018) påpeker at innlæring av et språk og kunnskaper om språket er situert, noe som betyr at den aktuelle kulturelle og sosiale konteksten er avgjørende for språklæring. Dette er en grunnleggende oppfatning for flere retninger innenfor det sosiokulturelle perspektivet på andrespråklæring. Felles for disse er vektlegging av handlinger og prosesser, hvor de fremtredende perspektivene er innlærerens relasjoner til personer og miljøer, ulike språkbrukssituasjoner, samt dynamikk og skiftninger i læringsprosessen (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29).

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på andrespråklæring skiller teoriene seg fra hverandre ut fra hvilke aspekter ved innlæringen de først og fremst vektlegger (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Kulbrandstad og Ryen fremhever tre ulike retninger innenfor det sosiokulturelle

perspektivet. Den første retningen ser på språklæring i lys av Vygotskys læringsteori. Her vektlegges «relasjonen mellom innlæreren og personer som hjelper ham eller henne i læringsprosessen, blant annet gjennom begrepet nærmeste utviklingssone» (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). I denne sammenhengen viser dette til at språklæring løper fra en tilstand der innlæreren kan gjøre noe med språket med støtte fra noen som kan språket bedre, til en tilstand der innlæreren kan gjøre det samme med språket på egen hånd. Det sosiale kommer først, deretter det individuelle (Imsen, 2014, s. 188). I den nye modellen kan lærerne, andre deltakere og kollegaer på praksisplassen fungere som medierende hjelpere og som støttende stillas i læringsprosessen.

Den andre retningen ser på språklæring fra et identitetsperspektiv. Her trekkes maktforhold frem som avgjørende for «innlærerens opplevelse av seg selv og av muligheter og begrensninger for å delta i sammenhenger der språket brukes» (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Den tredje retningen er tilknyttet kompleksitetsteorien, og ser på språket som et adaptivt system og legger vekt på at «innlæreren utvikler ferdigheter i det nye språket gjennom bruk og i en prosess med en rekke ulike faktorer i et komplekst samspill» (Larsen-Freeman, 1997; Beckner mfl., 2009; Larsen-Freeman, 2011, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Egenskaper ved den språklige innputten og trekk ved førstespråket og andre språk som er lært tidligere, vektlegges. I tillegg er krav og forventninger fra partnere i den språklige interaksjonen, samt innlærerens egen handlekraft og bevisste vilje sentralt.

Selv om deltakelse er et sentralt nøkkelord innenfor sosiokulturelle perspektiver, ser ikke sosiokulturelt orienterte forskere bort fra at andrespråklæring også dreier seg om kognisjon og tilegnelse (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Som nevnt ovenfor utelukker ikke de ulike perspektivene hverandre, og språklæring forklares i sin helhet ut fra aspektene som de ulike perspektivene og teoriene søker å forklare. På det internasjonale andrespråksfeltet, er det fem overordnede tema som står sentralt i andrespråksforskning; innputt, utputt og interaksjon, karakteristiske trekk ved innlærerspråket, innflytelse fra førstespråket, undervisningens betydning, samt motivasjon og identitet (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 27).

### **3.1.2 Språklig innputt, utputt og interaksjon**

Innenfor andrespråksforskning ser man gjerne på læring og språkutvikling fra et sosiokulturelt perspektiv, og det å være aktiv i kommunikasjon med andre i læringsarbeidet vektlegges (Palm, 2017, s. 42). Språklig interaksjon med andre og deltakelse i et fellesskap er sentrale faktorer for språkutvikling (Palm, 2017, ss. 49-50). Interaksjon mellom individer som kommuniserer, er en viktig språklæringsarena, og språklig innputt og utputt er nødvendig for å lære et nytt språk. I

andrespråkstilegnelse handler interaksjonelle aspekter om samspillet mellom de indre, kognitive prosessene og de språklige omgivelsene rundt innlæreren (Monsen & Randen, 2017, s. 27). Ellis og Wulff (2015) ser på språklæring som «en gradvis prosess der språk utvikler seg som et komplekst system ved at innputt, i samhandling med andre i ulike sosiale settinger, spiller sammen med enkle kognitive læringsmekanismer» (Ellis & Wulff, 2015, s. 76, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 32).

Begrepet *innputt* betegner de variantene av målspråket som innlæreren møter (Monsen & Randen, 2017, s. 27). For deltakerne på læringssenteret innebærer dette læreres og medelevers språk, språket på praksisstedet, samt språk deltakerne møter gjennom media og i samfunnet for øvrig. Ulike former for innputt utgjør språklige forbilder for deltakerne. Andrespråket utvikles i tråd med den innputten deltakerne eksponeres for på alle områder i samfunnet. Innputtens kvalitet er derfor viktig for utviklingen av andrespråket (Monsen & Randen, 2017, s. 27). Monsen og Randen viser til Krashens (1985) innputthypotese; innlæreren lærer best, og mest naturlig, dersom innlæreren mottar innputt som er ett hakk over det nivået vedkommende befinner seg på det gitte tidspunktet (Krashens, 1985, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 27). Innlæreren trenger altså innputt som er forståelig, samtidig som vedkommende har noe å strekke seg etter.

Begrepet *utputt* betegner det språket som innlæreren selv produserer (Monsen & Randen, 2017, s. 27). Innlærernes utputt er verdifullt for lærere fordi det er et uttrykk for innlæreres oppnådde ferdigheter i norsk på et gitt tidspunkt. Dette kan fungere som utgangspunkt for tilpasning og tilrettelegging av videre språkopplæring (Monsen & Randen, 2017, s. 28). Monsen og Randen trekker frem Swains (1985) utputthypotese som retter oppmerksomhet mot tre sentrale funksjoner utputt kan ha innflytelse på i språklæringen:

[...] innlæreren blir bli oppmerksom på differansen mellom det han kan si, og det han ønsker å si, slik at læringsbehovet tydeliggjøres. Output [...] representerer en faktisk utprøving av om språkferdighetene fungerer kommunikativt. [...] Output kan være utgangspunkt for samtaler om språk, for eksempel ved at man retter oppmerksomhet mot formelle trekk ved språket. Dette vil igjen bidra til å utvikle innlæreres språklige bevissthet (Swain, 1985, referert i Monsen & Randen, 2017, ss. 27-28).

Innputt og utputt er en del av språklig interaksjon, og målet er at partene i samtalen skal forstå hverandre. I en samtale får man tilbakemelding på om mottakeren forstår eller ikke forstår, og en fordel er at innlæreren kan få umiddelbar hjelp, og den språklige hjelpen kalles ofte for stillasbygging (Monsen & Randen, 2017, s. 28). Dette er en midlertidig støtte, eksempelvis hvor



læreren bistår deltakeren i en oppgave slik at deltakeren senere blir i stand til å gjennomføre tilsvarende oppgave alene (Monsen & Randen, 2017, s. 135). En slik støtte kan gis gjennom å vekke deltakerens interesse, forenkle en språklig oppgave, korrigerende respons eller ved å modellere en ideell løsning (Monsen & Randen, 2017, ss. 136-137).

### **3.1.3 Motivasjon, holdninger og identitet**

Andrespråksforskningen har viet særlig oppmerksomhet til de kognitive prosessene som er involvert i læring. Derfor har andre psykologiske sider samt sosiale og kulturelle aspekter fått mindre oppmerksomhet. Det er likevel stor enighet om at innlæreres motivasjon for å lære språket har stor betydning for læringsresultatet (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 42). Motivasjon er et komplekst fenomen, og det kan i forskning være utfordrende å skille motivasjon fra andre faktorer som holdninger og følelser (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 43).

Motivasjon kan enkelt defineres som et ønske om å lære (Monsen & Randen, 2017, s. 30). Forskning på motivasjonens rolle i andrespråklæring har tidligere vært dominert av Gardners (1972, 1985, 2010) sosialpedagogiske motivasjonsteori. Det er to hovedkomponenter fra Gardners teori som særlig har blitt tatt opp av andre forskere; den interpersonlige eller affektive dimensjonen og den praktiske eller nytteorienterte dimensjonen. Den førstnevnte er forbundet med «en åpen og positiv innstilling til det aktuelle språket og samfunnet og kulturen der det brukes», og den sistnevnte omhandler «de konkrete fordelene som innlæringen av språket kan bringe med seg, for eksempel jobbmuligheter og bedre lønn» (Gardner, 1972, 1985, 2010, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 43). Den interpersonlige/affektive dimensjonen omtales som integrativ orientering eller motivasjon, og den praktiske/nytteorienterte dimensjonen som instrumentell orientering eller motivasjon. Monsen og Randen (2017) trekker også frem dette skillet som to hovedtyper motivasjon for språklæring. Integrativ motivasjon omtales her som et ønske om å bli en del av eller få kunnskap om målspråkskulturen, og instrumentell motivasjon ses på som et instrument for å oppnå et mål. De poengterer at mange som lærer et andrespråk i ulik grad har motivasjon av begge typene (Monsen & Randen, 2017, s. 30). Dette vil også være tilfelle for deltakerne innenfor rammene av den nye modellen.

Den sosialpedagogiske teorien har blitt kritisert for å fremstille motivasjon som en statisk størrelse. Motivasjon var tidligere rettet mot den samfunnsmessige sammenhengen, og fokuserte i for liten grad på konteksten som språklæring foregår innenfor (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 43). Senere har det blitt vanlig å se på motivasjon som en ustabil faktor i stadig forandring. Monsen og Randen (2017) peker på at motivasjon kan ses på som et resultat, og at den kan fremmes eller hemmes av kontekst og omgivelser. Motivasjon er drivkraften i alt vi

gjør, og opplevelse av eller fravær av suksess kan ha betydning for deltakerens motivasjon til å lære språket. Det er derfor viktig å legge til rette for at deltakerne kan oppleve mestring i språklæringsprosessen. Kulbrandstad og Ryen (2018) peker på at studier av konkrete undervisningssituasjoner, viste at motivasjon er et situert fenomen: «som avhenger av og veksler med forhold som i hvilken grad innlæreren opplever at han eller hun har kontroll over egne handlinger, hvor gode lærerens tilbakemeldinger er, og mer generelt hva som karakteriserer lærerens måte å kommunisere og undervise på» (Dörnyei & Ryan, 2015, s. 82, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 43). Lærebøker, oppgavetyper, læreren, klassemiljø og pedagogisk metode kan ha innvirkning på innlæreren motivasjon, og dette understreker viktigheten av tilpasset opplæring, slik at alle deltakere kan oppleve suksess i språklæringen (Monsen & Randen, 2017, s. 30).

Instrumentell og integrativ motivasjon henger sammen med begrepene indre og ytre motivasjon. Motivasjon betegnes som ytre når drivkraften kommer utenfra, og man gjennomfører en aktivitet for å nå et mål eller få en belønning. I en språklæringsituasjon vil den ytre motivasjonen bli drevet av ønsket om å bestå norskprøven, få skryt fra læreren eller få seg jobb. Den indre motivasjonen springer ut fra glede ved å lære og en genuin interesse for å beherske nye ting. Aktiviteten oppleves som meningsfylt å holde på med, og den holdes ved like på grunn av en interesse (Imsen, 2014, s. 295). For deltakere som skal lære norsk ligger det en viktig drivkraft i at språklæringen oppleves som meningsfull og interessant: «Vi skal likevel merke oss at felles for begge motivasjonsformene er en lystbetont erfaring eller en forventning om det, enten det er indre glede ved et gjøremål eller håp om fremtidig belønning som er kilden til aktiviteten» (Imsen, 2014, s. 296).

I nyere motivasjonsforskning blir det lagt større vekt på de sosiodynamiske sidene ved motivasjon. Disse sidene omhandler samspillet mellom den individuelle innlæreren og den mikrososiale konteksten, altså omstendighetene opplæringen foregår i (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 44). I denne studien er de mikrososiale kontekstene opplæring i klasserom og på arbeidsplassen hvor deltakerne er i praksis. Kulbrandstad og Ryen (2018) viser til Dörnyei og Ryans (2015) begreper om de dynamiske sidene ved motivasjon; *mulige selv* ('possible selves'), *det ideelle selv* ('the ideal self') og *burde-selvet* ('the ought self'). Det mulige selvet handler om innlæreren bilde av hva vedkommende kan bli, ønsker å bli og er redd for å bli som et resultat av språklæringen. Dette gir utslag i hvor motivert de er for å lære språket, og hva de gjør for å oppnå det (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 44). Det trekkes frem et skille mellom begrepene det ideelle selv og burde-selvet. Den første viser til egenskaper en person

gjærne vil ha, og den andre refererer til egenskaper andre mener en person burde ha (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 44).

Dersom det er et gap mellom nåværende kompetanse og det deltakeren ønsker å være i fremtiden, motiverer dette til læring og videreutvikling av språkferdigheter for å tette gapet. Burde-selvet er andres visjoner for språklæringen, og disse kan ligge over innlærers egen visjon. Disse visjonene vil innlæreren til en viss grad tilpasse seg underveis i språklæringsprosessen (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 44). Et annet element i Dörnyei og Ryans motivasjonsteori er systemet for *det motivasjonelle L2-selv* ('the L2 motivational self system'). Dette systemet dreier seg om den umiddelbare opplevelsen innlæreren har av forskjellige sider ved innlærings situasjonen. Dette kan være læreren, faget, kurset, medinnlærere, samt prøver og eksamener (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 44).

Monsen og Randen (2017, s. 30) trekker frem holdninger som noe som kan påvirke motivasjonen, og som i sin tur påvirker innlærers muligheter til å lære språket. Holdninger kan være til hinder for eller fremme motivasjon, og dermed også språklæringen. Integrativ motivasjon omhandler deltakerens holdning til den norske kulturen, folket og språket som skal læres, og at disse holdningene kan påvirke innsatsen som legges ned i arbeidet med å lære andrespråket. Innlærerne kan ha ulike holdninger til målspråket, målspråkbrukerne og målspråkkulturen. Dersom innlæreren opplever stor avstand mellom egen kultur og majoritetskulturen, kan dette virke fremmed og skremmende, uten at dette har sammenheng med negative holdninger til selve språket eller brukere av det (Monsen & Randen, 2017, s. 30).

I dag betraktes motivasjon som et komplekst dynamisk system, hvor komponenter forbundet med innlæreren selv og til omstendigheter rundt innlæreren inngår i et flytende og skiftende samspill (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 45). Investering i språklæring er forbundet med innlærers opplevelse av hvem de er og deres forhold til personer og miljø rundt seg, og språklæring kan derfor betraktes som investering i egen identitet (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 45). Motivasjon, holdninger og identitet er variable faktorer som kan påvirke andrespråklæringen. Disse virker sammen med andre gitte og interne faktorer som alder og kjønn, og summen av de ulike faktorene påvirker læringsresultatet (Monsen & Randen, 2017, s. 31).

### **3.1.4 Undervisningens og lærers betydning for andrespråklæring**

En lærer ikke språket bare ved å bruke det, undervisningen spiller også en viktig rolle i utviklingen av et velutviklet og nyansert andrespråk. Hvordan undervisningen tilrettelegges og tilpasses, har betydning for innlærers læringsutbytte. Andrespråklæreren har en nøkkelrolle

i minoritetsdeltakeres norsklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 132). Lærerens egen språkbruk, kunnskap om språk og refleksjoner og holdninger til språk fremheves av Monsen og Randen (2017, s. 143) som avgjørende i møte med minoritetsdeltakere. De fleste andrespråksteorier har alle implikasjoner for hvordan innlærerne burde eksponeres for språket i undervisningssammenheng (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Det er også variasjon mellom de ulike teoriene omkring i hvor stor grad språkets formside skal vektlegges direkte i undervisningen.

Det er vanlig å trekke et skille mellom eksplisitt og implisitt undervisning. I den eksplisitte undervisningen fokuseres det på språkets formside gjennom et grammatisk metaspråk, som beskriver og forklarer mønstre i ordoppbygging og setningsoppbygging som morfologiske og syntaktiske regler (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Metaspråkets nivå tilpasses ut fra innlærerens alder og skolebakgrunn: «Målet er at innlærerne skal forstå og memorere reglene og etter øvelse anvende dem når de snakker eller skriver» (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Gjennom bruk av eksempler som forklarer språklige mønstre, kan man støtte innlærernes ubevisste tilegnelse av trekk ved det grammatiske systemet. Undervisningen er fortsatt av eksplisitt karakter, selv om mønstrene ikke forklares direkte. Når man retter oppmerksomhet mot det språklige innholdet, er undervisningen implisitt. Målet er her at innlærerne skal forstå og gjøre seg forstått, og gjennom dette tilegne seg språkssystemet uten nødvendigvis å ha oppmerksomhet på formsiden ved språket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39).

Kulbrandstad og Ryen (2018) peker på at ingen teori om andrespråklæring hevder at alle deler av språkssystemet kan læres gjennom eksplisitt undervisning. I tillegg til oppmerksomhet mot språkets formside, må også innlæring skje gjennom gjentatte erfaringer med språket i bruk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, ss. 39-40). Ikke all eksponering av språket fører til læring, og en implisitt undervisning kan ikke utelukke språkets formside. Uavhengig av om undervisningens tilnærming er eksplisitt, implisitt eller en blanding, må språket være tilpasset innlærernes forutsetninger. I klasserommet er læreren en aktiv språkbruker og blir dermed en sentral deltaker i den språklige samhandlingen (Monsen & Randen, 2017, s. 133).

Som nevnt i kapittel 3.1.2, er innputtens kvalitet en viktig faktor i språklæring, og læreren utgjør et viktig språklig forbilde for deltakerne. Lærerens egen språkbruk er derfor en avgjørende faktor i andrespråklæring, og språkbruken må tilpasses mottakerens nivå, men også med det formål at språklig utvikling kan finne sted (Monsen & Randen, 2017, s. 133). Monsen og Randen peker på Ellis (2012) som omtaler lærerens språkbruk som *teacher talk*. Hun peker på ulike vilkår for at *teacher talk* skal være hensiktsmessig, og fremhever blant annet viktigheten

av at språket brytes opp i meningsfulle enheter. Lærerens språk må være forenklet, men ikke unaturlig, viktige ord og ytringer må gjentas flere ganger og eksempler på nye ord eller strukturer må presenteres for deltakerne. For å oppmuntre elevene til å kommentere eller stille spørsmål, må språket være brutt opp i kortere deler. Læreren må bruke varierte metoder for å forklare, og ulike virkemidler, som åpne spørsmål, for å kontrollere at innholdet er forstått (Ellis, 2012, referert i Monsen & Randen, 2017, ss. 133-134).

I nyere andrespråksforskning er det flere språklæringsteorier som vektlegger betydningen av eksplisitt undervisning og *deklarativ kunnskap*, som vil si kunnskapen innlærerne får om språket gjennom direkte undervisning (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41). Teorien om ferdighetstilegnelse (*Skill Acquisition Theory*) vektlegger dette med et utgangspunkt i voksne innlærere. I de tidligste fasene i innlæringen av et andrespråk er det ifølge denne teorien vesentlig at innlærerne først får et bevisst forhold til regelmessigheter i språket. Når innlæreren har fått deklarativ kunnskap, kan de ta i bruk de aktuelle språktrekkene. Dette omtales som *prosedural kunnskap*. Øvelse fremheves videre som et viktig steg for at språkferdighetene skal automatiseres (DeKeyser, 2015, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41). Senere i tilegnelsesprosessen spiller implisitt læring en viktigere rolle.

Gjennom en implisitt og bruksbasert tilnærming ses språkinnlæringen som et resultat av møte med språket i bruk. Språklæringsprosessen antas i hovedsak å finne sted uten at innlæreren er bevisst eller oppmerksom på det. Et viktig element i undervisningen blir derfor å eksponere innlærerne for en stor mengde variert og autentisk språk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41). Eksplisitt undervisning fremheves også som viktig i en bruksbasert tilnærming. Innlærerne gjøres oppmerksom på de språklige mønstrene, som er vanskelig å se tydelig i innputten de får gjennom møter med språk i bruk (Ellis & Wulff, 2015, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41). Lærerens kunnskap om språk fremheves som det viktigste verktøyet i språkopplæringen. Det er derfor avgjørende at læreren besitter kompetanse til å videreformidle kunnskap om språket til deltakerne (Monsen & Randen, 2017, ss. 137-138).

Oppgavebaserte aktiviteter i undervisningen fremheves i en interaksjonell tilnærming til andrespråkslæring. Dette gir mulighet for deltakelse i lengre, meningsfulle kommunikasjonssekvenser på målspråket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41). Språklig oppmerksomhet mot formelle forhold i språket inngår som en del av læringsprosessen, og det påpekes at undervisningen må tilrettelegges slik at innlærerne får støtte til å rette oppmerksomhet på språkets formside. Denne støtten bør gis som en integrert del av

oppgavebaserte aktiviteter (Gass & Mackey, 2015, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 43).

I lys av sosiokulturelle læringsteorier skjer andrespråklæring i samspill med «sosialt, kulturelt og historisk betingete settinger som familieliv og samhandling i vennegrupper og i institusjonelle kontekster som skolegang, organiserte sosiale aktiviteter og arbeidsliv» (Lantolf, Thorne & Poehner, 2015, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 42). Læringsprosessen starter i form av interaksjon med omgivelsene, og utvikler seg så til indre, kognitive ferdigheter. En forutsetning for læring er at interaksjonen foregår mellom innlærer og en som behersker språket. Læring kan forekomme både gjennom uformelle situasjoner og i spesielt tilrettelagte læringssituasjoner. Likevel fremheves det at resultatet blir best dersom den som lærer får støtte av en kompetent annen i noe som ligger i brytningen av den nærmeste utviklingssonen (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 42). Stillasbygging (kap. 3.1.2) er en metode læreren kan bruke for å støtte deltakerne i prosessen med å videreutvikle sitt andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 135). I den nye modellen kan mentor på arbeidsplassen gi språklig støtte og assistanse for deltakerne i kommunikasjon og oppgaver på arbeidsplassen. I klasserommet kan praksislærerne fungere som en slik støtte i læringsarbeidet. De spiller en særlig sentral rolle for deltakernes språkopplæring både på arbeidsplassen og i klasserommet. For at forutsetningene for språklæring skal være gode må det foreligge godt samarbeid og strukturert informasjonsflyt mellom alle de involverte partene. Disse aspektene kommer vi tilbake til i drøftings- og analysedelen (kap. 5).

### **3.2 Andrespråklæring i et voksenperspektiv**

Andrespråklæring i et voksenperspektiv er som tidligere påpekt et lite beskrevet felt. Likevel peker Monsen og Randen (2017) på at det er forsket mye på sammenhenger mellom alder og andrespråklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 29). Gruppen av voksne innvandrere som skal lære norsk beskrives som svært sammensatt og med ulike behov og forutsetninger. Mange av deltakerne under norskopplæring har også et til dels omfattende kvalifiseringsbehov (se kap. 2.1.1), og det er mange faktorer som er av betydning for voksnes andrespråklæring. På den ene siden er strukturelle forhold som politiske føringer, opplæringens organisering og kompetanse blant lærere viktige rammefaktorer for språkopplæringen. På den andre siden har språklige og individuelle forhold også innvirkning på voksnes andrespråklæring. Språkinterne faktorer som grammatikk, uttale og samtale, i tillegg til språkeksterne faktorer som alder, utdanning, identitet, motivasjon, samt morsmål og andre språk, er faktorer som er avgjørende i utviklingen av et andrespråk (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018).

Det er bred enighet om at innvandrere som skal bo i Norge, må lære norsk, og at dette er en forutsetning for en vellykket integrering og samfunnsdeltakelse (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 33). Likevel stilles det spørsmål ved hva som anses som god nok norsk for en vellykket integrering. Flere forskere har diskutert og drøftet dette spørsmålet, og termen «godt nok» problematiseres og det blir etterspurt klare retningslinjer for vurdering av forventet kompetansenivå ved endt norskopplæring (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 33). Rapporten *Godt no(rs)k?: om språk og integrering* (2011) fremhever viktigheten av å definere hvilken språkkompetanse som trengs i gitte sammenhenger. Den påpeker at god kompetanse i én sammenheng ikke nødvendigvis er tilstrekkelig i en annen (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011). Innlærere kan for eksempel ha gode reseptive (lytte-lese) ferdigheter, men begrensede produktive (tale-skrive) ferdigheter. Mange innvandrere som er deltakende i arbeidslivet kan ha gode muntlige ferdigheter, samtidig som de kan ha vanskeligheter med å uttrykke seg skriftlig.

De senere årene har det blitt viet stadig mer oppmerksomhet til arbeidsrettet norskopplæring, og at innvandrere raskt og effektivt skal rustes for deltakelse i yrkeslivet. Dette fordrer at man fokuserer på språket som brukes i arbeidslivet, samt på arbeidslivsdomenet i læreverk og læreplaner. Randen, Monsen, Steien, Hagen og Pajaro (2018, s. 34) understreker likevel viktigheten av en språkopplæring hvor språket utvikles tilstrekkelig og som også muliggjør deltakelse på andre samfunnsmessige arenaer som utdanning, politikk, kulturliv og andre frivillige aktiviteter. Hva som ansees som å være god i norsk, må derfor ikke utelukkende relateres til deltakelse i yrkeslivet, men også samfunnet generelt.

Språklæringsprosessen er tidkrevende, og det er få nordiske studier som går i dybden av hvor lang tid det tar å lære seg et nytt språk. I internasjonale studier har hovedfokuset i stor grad vært på språklæringsprosessen hos barn og unge. I en studie gjort av Demie (2013) fremkommer det at det tar 6 – 8 år å lære engelsk flytende (Demie, 2013, referert i Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 34). Videre viser funn hos Hakuta, Butler og Witt (2000) at det tar lengre tid å utvikle akademisk engelsk (4 – 7 år), fremfor utviklingen av muntlige ferdigheter (3 – 5 år). Cummins (1998, 2000) og Collier (1995) hevder at utvikling av grunnleggende muntlige ferdigheter tar rundt 2 år, mens det tar 5 – 7 år å utvikle gode nok språkferdigheter som muliggjør skolegang (Cummins 1998, 2000; Collier, 1995, referert i Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018). I Colliers studie fra 1998 ser det ut til at det tar 7 til 10 år å utvikle et andrespråk for innlærere uten tidligere skolegang fra hjemlandet. Randen mfl. (2018) fremhever derfor viktigheten av «å ha et realistisk forhold til hvilke resultater en andrespråksinnlærer kan oppnå» (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018).

Berggreen og Tenfjord (1999) peker på at ved siden av morsmål er alder den faktoren som tillegges størst betydning blant folk flest om hva som er avgjørende for vellykket andrespråklæring: «Mange regner med at det finnes en kritisk eller en sensitiv periode når det gjelder muligheten til å oppnå innfødt-like ferdigheter i et språk» (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 281, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 29). I den sensitive perioden er man mest «mottakelige» for å lære språk, og i den kritiske perioden er man ikke lenger så mottakelig for språklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 29). Ifølge Krashen, Long og Scarcella (1979) lærer voksne syntaks og morfologi raskere enn barn. De peker videre på at eldre barn lærer raskere enn yngre barn. De som starter språklæringen som barn oppnår i det lange løp bedre resultat enn de som starter språklæringen som voksen (Krashen, 1979, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 29). Voksne kan ikke tillate seg å ha en såkalt stille periode. De må kommunisere før de behersker alle deler av de ferdighetene de trenger, dermed lærer de morfologi og syntaks fortere enn barn (Monsen & Randen, 2017, s. 29).

Fondevik og Halvorsen (2018) viser til Berggreen og Tenfjord (1999) og Gujord (2013) som påpeker at andrespråklæring hos voksne blir sterkere påvirket av interne faktorer ved innlæreren selv, enn hos yngre språkinnlærere. Faktorer som alder, personlighet, motivasjon, anlegg for språklæring og utdanningsbakgrunn har innvirkning på språklæringen (Fondevik & Halvorsen, 2018, s. 230). Motivasjon og anlegg for språklæring blir sett på som avgjørende individuelle faktorer for et vellykket resultat for voksne andrespråksinnlærere (Gujord, 2013; Dörnyei, 2005, referert i Fondevik & Halvorsen, 2018, s. 230). Granberg (2001) peker på at de individuelle forskjellenes rolle i andrespråklæringen er et uutforsket felt. De beskrives som dynamiske «i den forstand at de er i endring og at de ser ut til å spille ulike roller i ulike faser av læringsprosessen» (Granberg, 2001, referert i Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 37). En kan derfor ikke se på andrespråksinnlærere som statiske ettersom det er mange forhold og faktorer som spiller en sentral rolle i utviklingen av et andrespråk. Opplæringen må derfor legge til rette for deltakernes ulike forutsetninger, og læring må ses i samspill med både interne og eksterne faktorer for språklæring.

### **3.3 Situert læring og praksisfellesskap**

Vi tar altså utgangspunkt i læring som noe situert og mediert, og det betraktes som en integrert del av all sosial interaksjon. Læring kan forekomme på en rekke arenaer og ikke bare i en klasseromskontekst. Læring er tett knyttet til den enkeltes mulighet til å delta i sosiale fellesskap (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 75). Lave og Wengers (1991) teori om situert læring handler om hvordan læring skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med mer erfarne praktikere (Lave & Wenger, 1991, referert i Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 76). Ved å delta i faglige og



sosiale fellesskap får man tilgang til arbeidsfellesskapets kunnskap. Læring betraktes som «å mestre aktiviteter, handlinger og språklige diskurser innenfor et fellesskap» (Lave & Wenger, 1991, sitert i Dysthe, 2013, s. 85). Praksisfellesskap er definert i kapittel 2.3.3 som samlede rammer for utøvelse av faglighet, og som et sted der alle har muligheter til å utvikle seg som medlemmer av fellesskapet. Å tilegne seg kompetanse som fellesskapet anerkjenner som faglig, er sentralt for opplevelsen av tilhørighet til praksisfellesskapet (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 48).

To sentrale begreper i denne sammenheng er *perifer* og *legitim* deltakelse. For å lære i et praksisfellesskap er det en forutsetning at man har legitim adgang til det, dets kunnskap og fellesskapets praksis og deltakere (Sørensen & Holmen, 2004, s. 11). I lys av Lave og Wengers teori vil en nykommer ha en perifer deltakelse i praksisfellesskapet fordi vedkommende ikke har innsikt i oppgaver, rutiner og handlinger. Det er derfor viktig at denne perifere posisjonen er forventet av, og blir akseptert av, de øvrige deltakerne i praksisfellesskapet. Det er først da deltakeren får en posisjon som legitim perifer deltaker. Deltakerens posisjon i praksisfellesskapet endrer seg etter hvert som deltakeren i større grad kan delta i de aktivitetene som finner sted på arbeidsplassen. Når deltakeren etter hvert kan delta i aktivitetene på lik linje med de andre i fellesskapet, har posisjonen endret seg til en fullverdig deltaker. Læring kommer til uttrykk gjennom økt tilgang til deltakerrolle og måten en utfører ulike oppgaver og aktiviteter på (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 76). Det er med andre ord i en bevegelse fra perifer til økende grad av sentral deltakelse at læring finner sted.

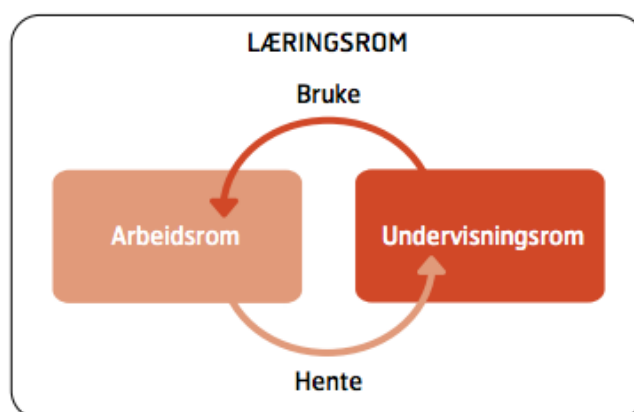
Ifølge Lave og Wenger ses aktivitetene i praksisfellesskapet på som kjernen for læring, og læringsprosessen sammenfaller med deltakelse i ulike praksisfellesskap. Læring er situasjonsavhengig, og «via ulike deltakerposisjoner (perifer eller sentral) i et fellesskap forstås læring som endring i deltakelse i sosiale praksiser» (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 76). Det er derfor vesentlig at deltakeren får mulighet til å delta i aktiviteter, og at praksisfellesskapet har inviterende kvaliteter (Billett, 2001, 2010, referert i Lyngsnes & Rismark, 2015, ss. 76-77). Ulike praksisfellesskap kan åpne eller lukke for deltakelse i fellesskapet, og et inviterende praksisfellesskap åpner opp for samarbeid og samtaler rundt arbeidet som pågår. I et slikt fellesskap ligger vilkår for læring, og «inviterende kvaliteter» er essensielt for deltakerens mulighet til å bli en fullverdig del av fellesskapet (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 77). En forutsetning for læring er likevel at deltakeren selv aktivt oppsøker situasjoner og aktiviteter på arbeidsplassen, og har et ønske om å bli en fullverdig del av praksisfellesskapet (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 77).

### 3.4 Modell for arbeidsrettet språkopplæring

Michael Svendsen Pedersens (2007) modell er som nevnt et viktig teoretisk utgangspunkt for dette prosjektet, og for arbeidet med arbeidsrettet norskopplæring. I det følgende redegjør vi for Pedersens modell, og hvordan denne danner grunnlag for språkopplæringen i norsk for voksne innvandrere og flyktninger.

Det overordnede formålet med undervisning i andrespråk er å gi innvandrere språklige ferdigheter som muliggjør en deltakelse i samfunns- og arbeidslivet. I andrespråkundervisning må det derfor skapes et samspill mellom det språket deltakerne har behov for i arbeidslivet, i privatlivet og i det offentlige liv, og det språket det undervises i (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 4). Norskopplæringen skal være arbeidsrettet, noe som forutsetter at undervisningen fokuserer på det språket som brukes i norsk arbeidsliv. For at målet om varig arbeid og bolig skal muliggjøres, må det skapes en forbindelse mellom det språket deltakerne møter på arbeids- eller praksisplassen, og det språket de får undervisning i på læringssenteret (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 4).

Pedersens modell handler om å skape akkurat dette samspillet mellom undervisning og praksis. Et viktig fundament ligger i betydningen av at det må finnes en tett kobling mellom arbeidsplassen og språkundervisningen. I modellen brukes begrepene *undervisningsrom* og *arbeidsrom*, som i utgangspunktet viser til to adskilte læringsarenaer; læring gjennom undervisning i klasserommet og læring på arbeidsplassen. Grunntanken i modellen ligger likevel i betydningen av at de fremfor å utgjøre to ulike læringsarenaer, skal inngå i et samspill med hverandre, og utgjøre et helhetlig læringsrom (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 6). Modellen under (figur 5) illustrerer samspillet mellom arbeidsrom og undervisningsrom:



Figur 5: Modell for arbeidsrettet språkopplæring (Pedersen & Winsnes, 2018).

Ovenfor illustreres et læringskretsløp mellom arbeids- og undervisningsrommet, hvor bruk av aktiviteter fra begge læringsarenaene i samspill skaper et felles læringsrom. For å få til et slik læringskretsløp handler det om å bruke og innhente autentisk materiale fra arbeidsrommet, som brukes til å tilrettelegge språkundervisning i undervisningsrommet. Læreren analyserer språkmaterialet fra arbeidsplassen slik at det kan bli utgangspunktet for undervisning, og det skapes en sirkelbevegelse hvor:

kursisterne tager deres erfaringer med at anvende sproget i arbejdssituationer med sig ind i undervisningen og får dem bearbejdet i dybden, hvorefter de med en større sproglig afklaring vender tilbage til arbejdet, som så igen kan give anledning til nye sproglige erfaringer, der kan bruges som udgangspunkt for undervisningen (Pedersen, 2007, s. 15).

Et sentralt begrep i Pedersens teori er *autentisk materiale*. For at deltakerne skal nå målet om lære det språket de møter i arbeidslivet, må man ta det autentiske materialet fra arbeidsplassene inn i undervisningsrommet. Autentisk materiale er tekster, både muntlige og skriftlige, som ikke er bearbeidet språklig for å passe til undervisningsformålet. Disse tekstene kan innhentes ved hjelp av lyd- og videoopptak av muntlig kommunikasjon, og med innsamling av eksempler på skriftlig kommunikasjon på arbeidstedet (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 6). Det kan være både lærerens og deltakernes rolle å innhente autentisk materiale. Ved bruk av det som omtales som *integreringsoppgaver* (Sandwall, 2013, referert i Pedersen & Winsnes, 2018, s. 7), kan innhenting av språkmateriale være en del av deltakernes læringskretsløp. Pedersen og Winsnes (2018) definerer integreringsoppgaver som «oppgaver knyttet til utforskning av språk og arbeidskultur; disse forberedes i læringsrommet for deretter å bli gjennomført i arbeidsrommet» (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 7). Deltakerne får på denne måten større ansvar og en mer aktiv rolle i sin egen språklæring, og de blir «etnografer» og «eksperter» på det språket som brukes på deres egen arbeidsplass (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 7).

Pedersen og Winsnes (2018) presenterer tre ulike språkdidaktiske tilnærminger, som ikke utelukker, men supplerer hverandre; en kommunikativ, en sosiokulturell og en biografisk. Disse tilnærmingene omhandler hvordan oppgaven med å innhente, analysere og bruke språket fra arbeidsplassen blir løst, og dette avhenger av formålet med språkundervisningen. En kommunikativ tilnærming til arbeidsrettet andrespråksopplæring omhandler at deltakerne får kommunikativ kompetanse til å kommunisere på en måte som er tilpasset situasjonen (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 7). Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i et funksjonelt språksyn, hvor språket brukes til å utføre språkhandlinger. Ord og uttrykk fremheves som viktige byggesteiner

i språkopplæringen, men det er også essensielt at deltakerne skal lære og anvende disse til å uttrykke språkhandlinger i ulike kommunikasjonssituasjoner.

Språklæring betraktes i *en kommunikativ tilnærming* som en kognitiv bearbeidelse av innputt man mottar i interaksjon med andre. Gjennom aktiv bruk av språket i naturlige kontekster drives utviklingen av andrespråket fremover. Et viktig aspekt ved språklæringen er at man ikke lærer språket bare ved å bruke det. Det er også viktig å være oppmerksom på språket og bearbeide språklige erfaringer. Språkets formside er viktig for at språket skal bli korrekt og nyansert (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 8). For å bearbeide språklige erfaringer og gi språklig oppmerksomhet brukes det kommunikative problemløsningsoppgaver omtalt som *tasks*. En *task* er en problemløsningsoppgave med en informasjonskløft hvor «enkelte deltakere har informasjon som de andre ikke har – slik at de må løse oppgaven i fellesskap og gjennom kommunikasjon» (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 8). I arbeidsrettet språkopplæring er disse oppgavene knyttet til deltakernes arbeids- eller praksisplass.

En *sosiokulturell tilnærming* til arbeidsrettet språkopplæring vektlegger språk som sosial praksis og språklig sosialisering. Språklæring er en sosial prosess, hvor man lærer språket som et ledd i det å bli del av og finne sin identitet i sosiale fellesskap (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 21). Ifølge Winsnes og Pedersen (2018) er målet at deltakerne skal bli *empowered*, og med dette mener de at deltakerne skal få handlekraft til å delta i mange ulike kommunikasjonssituasjoner, samt inngå i ulike arbeidsfellesskap. Handlingskompetanse fremheves som viktig for å «overvinne de språklige, sosiale og kulturelle barrierene som måtte finnes, og bli en legitim og respektert del av arbeidsfellesskapet» (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 29). Dette innebærer språk og kunnskap til å uttrykke og forhandle frem sin identitet og posisjon på arbeidsplassen.

Ved at deltakerne er språklige etnografer kan opplæringen ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer fra den spesifikke arbeidsplassen. Et sentralt redskap i deltakernes kommunikative og sosiokulturelle språklæring kan være bruk av læringsdagbøker. Slike redskaper kan være nyttige for aktiv deltakelse og erfaringsutveksling i egen læringsprosess (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 22). Case og rollespill fremheves også av Pedersen og Winsnes (2018) som hensiktsmessige verktøy i arbeidsrettet norskopplæring fra en sosiokulturell tilnærming.

*Den biografiske tilnærmingen* til språklæring fokuserer på identitet og den livserfaringen deltakerne har med seg. Pedersen og Winsnes (2018, s. 27) fremhever at det er avgjørende for språklæringen at deltakerne får rom til å reflektere over sin identitet, situasjon og hvem de ønsker å være i det nye landet: «Ved å arbeide med deltakernes forestillinger om seg selv og

sine erfaringer i fortid og nåtid, får deltakerne hjelp til å legge planer for fremtiden» (Daiute & Lightfoot, 2004, referert i Pedersen & Winsnes, 2018, s. 27). Deltakerne lærer seg et nytt språk og sikter mot fremtiden gjennom forestilte fellesskap og forestilt identitet. Dette kan ha en sterk innvirkning på deres engasjement og motivasjon for språklæring.

Et viktig aspekt ved den biografiske tilnærmingen er å skape mening ut fra de forutsetningene og livshistorien den enkelte deltaker har. Det kan for eksempel være gjennom en praksisplass med relevans for deltakerens erfaring, kunnskap og kompetanse. Pedersen og Winsnes (2018, s. 28) fremhever biografisk mening som en av de viktigste forutsetningene for deltakernes språklæring. Gjennom veiledning kan man hjelpe deltakerne til å formulere læringsmål for egen språklæring og praksisperioder. Dette kan være et nyttig redskap for å skape bevissthet rundt muligheter og barrierer, samt motivasjon for egen læring.

De tre ulike språkdidaktiske perspektivene utgjør forskjellige tilnærminger til å skape et samspill mellom undervisningsrom og arbeidsrom, samt å skape et helhetlig læringsrom. Tilnærmingene skal brukes supplerende, og skal muliggjøre deltakelse i et læringskretsløp for deltakerne. Pedersen og Winsnes (2018) poengterer viktigheten av at undervisning i andrespråk ikke kan reduseres til arbeidsspråk. Det må også omfatte språk deltakerne har behov for i samfunns- og privatlivet, og deltakeren som et helt menneske som skal integreres i samfunnet.



## 4 Metode

I dette forskningsprosjektet undersøker vi problemstillingen: På hvilke måter kan kombinasjonen av praksis og undervisning gi en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere sett fra et lærerperspektiv? Perspektivet i denne studien er knyttet til språkopplæringen og den rollen praksislærerne på læringssenteret har i konstruksjonen samt implementeringen av den nye opplæringsmodellen. For å undersøke lærernes perspektiver på hvordan den nye modellen legger til rette for språkopplæring har vi valgt en kvalitativ tilnærming, og datamaterialet baserer seg på observasjon og intervju. Lagring og behandling av datamateriale har foregått gjennom en passordbeskyttet filmappe i SharePoint. Dette er UiT's sentrale kommunikasjons- og lagringsløsning for å ivareta personvernregler ved institusjonen og nasjonalt. Videre i oppgaven viser *SharePoint* til denne lagringsløsningen.

I dette kapitlet redegjør vi for våre metodiske valg, og utfordringer vi har møtt på veien. I kapittel 4.1 redegjør vi for utfordringer og omorganisering av feltarbeidet. Del 4.2 omhandler metodevalg, videre redegjør vi for prosjektgjennomføring, herunder utvalg, omfang og forskningsmetodene observasjon og intervju (4.3). Etiske retningslinjer og forskerrollen følger i kapittel 4.4. Avslutningsvis i metodekapitlet presenteres analysestrategier (4.5). Kapitteloppbyggingen, eksklusivt delkapittel 4.1, illustrerer gangen i forskningsprosessen vår.

### 4.1 Da verden ble snudd på hodet – utfordringer og omorganisering av feltarbeidet

I perioden hvor feltarbeidet skulle foregå ble verden snudd på hodet, for oss som studenter og hele samfunnet for øvrig. I et forsøk på å begrense og stoppe spredningen av viruset Covid-19, besluttet regjeringen blant annet å stenge alle barnehager, skoler og universitet. Dette medførte at alt feltarbeid ble satt på vent, og tilstedeværelse på universitetsområdet ble forbudt. Læringssenteret hvor vi skulle drive feltarbeid, ble også stengt, og alle lærerne ble beordret til å ha hjemmekontor. Dette ble også vår nye hverdag som masterstudenter, og vi måtte tenke nytt og på mulige løsninger for å få gjennomført det planlagte feltarbeidet. Feltarbeidet skulle i utgangspunktet foregå noe sent i prosjektet vårt, ettersom arbeidet med den nye opplæringsmodellen startet 1.januar 2020. Vi ble satt i en utfordrende situasjon, og måtte tenke alternative løsninger for gjennomføring av feltarbeidet.

Den opprinnelige planen for feltarbeidet var å observere undervisningen på læringssenteret med blick på dens innhold, struktur og deltakergruppe. Vi ønsket å se hva praksislærerne valgte å fylle undervisningsrommet med. I tillegg skulle vi observere de deltakerne som allerede hadde fått praksisplass. Vi ønsket å se hvordan disse deltakerne ble fulgt opp på praksisplassen av

praksislærerne, og hvordan den faglige oppfølgingen og tilretteleggingen foregikk i arbeidsrommet, innenfor rammene av den nye opplæringsmodellen. I tillegg til observasjon skulle datamaterialet bestå av et semistrukturert mini-fokusgruppeintervju med praksislærerne. Med bakgrunn i at den nye opplæringsmodellen ikke er ferdig konstruert og etablert, ønsket vi å undersøke praksislærernes ideer, tanker og refleksjoner om hva modellen skal inneholde og hvilken betydning dette får for deltakernes språkopplæring.

På grunn av de omfattende tiltakene som ble iverksatt, ble også alt feltarbeid avsluttet. Dette førte til at vi ikke fikk gjennomført planlagt observasjon, og datamaterialet består derfor kun av et begrenset utvalg observasjoner. Disse ble gjort i sammenheng med at vi hadde ansvar for deltakergruppen som vikarer over en liten periode. Ett av Covid-19-tiltakene som ble iverksatt, var å begrense eller unngå sosial omgang, og dette fikk konsekvenser for gjennomføringen av intervjuet. Vi diskuterte mulige løsninger med veileder, skoleleder og informantene, og ble først enige om at intervjuene skulle gjennomføres med individuelle skriftlige svar per e-post. Informantene så at dette ville bli tidkrevende og utfordrende, fordi de ønsket å diskutere svarene sammen som gruppe og kollegaer. Informantene ble enige om å møtes for å gjennomføre intervjuet, men dette ble avlyst grunnet sykdom. Løsningen ble derfor at informantene gjennomførte gruppeintervjuet som en samtale rundt spørsmålene i intervjuguiden over telefon, uten vår tilstedeværelse. Vi diskuterer aspekter rundt disse løsningene i kapittel 4.3.3 og 4.4.

## **4.2 Valg av metode – veien mot målet**

Å drive forskning er en prosess hvor man gjennom systematisk arbeid kan frembringe ny kunnskap og økt viten (Skoie, 2013, sitert i Krumsvik, 2014, s. 22). Det er problemstillingen i et forskningsprosjekt som er retningsgivende for hvem og hva vi kan studere, valg av metoder og utførelse av analyse (Thagaard, 2013, s. 49). I en forskningsprosess står man som forsker overfor en rekke valg, beslutninger og etiske overveielser, og det er viktig at disse er veloverveide og reflekterte. *Metode* betyr opprinnelig «veien til målet», og viser til at man som forsker følger en bestemt vei, eller systematisk fremgangsmåte for å nå målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Målet vårt for dette forskningsprosjektet er som nevnt innledningsvis å undersøke praksislærernes perspektiver på hvilke måter kombinasjonen av undervisning og praksis kan gi en mer helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere, og formålet er å bidra til forskning som kan møte feltets kunnskapsbehov.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning fremstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to hovedparadigmer (Tjora, 2017, s. 24). Prosjektets problemstilling og det vi ønsker å undersøke peker i retning av en kvalitativ tilnærming. Det kvalitative paradigmet vektlegger forståelse



snarere enn forklaring, og en større nærhet og åpen interaksjon mellom forsker og informant. Den vektlegger også en oppdagende og empiridrevet tilnærming, og data i form av tekst (Tjora, 2017, s. 24). En kvalitativ tilnærming forholder seg til et fortolkende paradigme og gir oss mulighet til å få innsyn i informantenes opplevelse og meningsdanning, samt konsekvenser av mening. Fordi undersøkelsen tar utgangspunkt i etableringen av én spesifikk opplæringsmodell ved et gitt læringssenter, vektlegges informantenes egne refleksjoner og erfaringer i denne lokale konteksten som viktige faktorer for valg av forskningsdesign og metode. Det ble derfor naturlig å benytte kvalitative metoder i vår studie for å få kunnskap om den nye opplæringsmodellen, samt nærhet til informantene og den autentiske konteksten på læringssenteret (Krumsvik, 2014, s. 18).

Forskningsdesignet denne studien bygger på, består av intervju som metode for innhenting av datamateriale, og i tillegg til dette har vi som sagt et begrenset utvalg observasjoner. Vi har valgt å bruke metodetriangulering, fordi kombinasjon av ulike metoder kan gi økt innsikt i fenomener man studerer og styrke tilliten til analyseresultatene (Hårstad, Lohndal, & Mæhlum, 2017, s. 132).

### **4.3 Prosjektgjennomføring**

Det var gjennom læringssenteret vi fikk informasjon om etablering av en ny opplæringsmodell. Vi har begge stilling som lærervikarer i norsk ved skolen, og det åpnet seg gjennom dette en mulighet til å drive følgeforskning på utviklingen og etableringen av den nye opplæringsmodellen. I startfasen av samarbeidet hadde vi møter med skolens rektor, hvor vi fikk utfyllende informasjon om den kommende omstruktureringen. Rektor tok videre kontakt med praksislærerne som er involvert i arbeidet med den nye modellen, og undersøkte muligheten for følgeforskning. De stilte seg positive til dette og sa seg villig til å delta i forskningsprosjektet vårt.

Den første kontakten med læringssenteret angående følgeforskning ble etablert i desember 2019. I januar 2020 ble feltarbeidet igangsatt med et samarbeidsmøte mellom alle de involverte aktørene, herunder NAV, Flyktingetjenesten og læringssenteret. Dette var det første offisielle møtet mellom alle de involverte partene innenfor kommunen, og vi fikk her presentere forskningsprosjektet vårt. Gjennom arbeid som vikarer fikk vi god kjennskap til deltakergruppen og læringssenteret. Dette var viktig for oss som forskere for å etablere oss i feltet og få kjennskap til hvordan språkopplæringen for voksne innvandrere og flyktinger er organisert. Dette har vært en viktig del av prosjektets startfase, og har dannet et grunnlag for studiens problemstilling og utarbeidelse av intervjuguide.

Datamaterialet består først og fremst av et tre timer langt semistrukturert mini-fokusgruppeintervju med tre deltakere. I tillegg til intervjuet har vi et begrenset utvalg observasjoner, basert på uformelle samtaler med enkelte deltakere i ulike undervisningssituasjoner. Behandling og oppbevaring av datamateriale gjøres rede for under punkt 4.3.2 (observasjon) og punkt 4.3.3 (intervju). I tabellen under er en oversikt over innsamlet datamateriale:

<b>EMPIRISK MATERIALE</b>	
<b>Intervju</b>	<p><i>Form:</i> Semistrukturert mini-fokusgruppeintervju per telefon</p> <p><i>Varighet:</i> 2 timer og 49 minutter</p>
<b>Observasjon</b>	<p><i>Form:</i> Undervisning i praksisnorskklasse</p> <p><i>Varighet:</i> 1 uke (24 undervisningstimer à 45 minutter)</p>

Tabell 3: En oversikt over empirisk materiale

### 4.3.1 Utvalg

I kvalitative studier er utvalget gjerne basert på grunntanken om at man velger informanter som av ulike faktorer kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2017, s. 130). Temaet i denne studien er den nye opplæringsmodellen på læringssenteret. Utvalget i undersøkelsen er gjort på bakgrunn av hvem som er involvert i arbeidet med å utvikle og implementere modellen. Praksislærerne utgjør utvalget i denne studien, og disse representerer mange års erfaring fra voksenopplæringsfeltet. I den nye modellen skal praksislærerne skape et samspill mellom undervisning og praksis, samt følge opp og tilrettelegge for deltakernes språkopplæring. Det ble naturlig å basere utvalget på nøkkelpersoner i forbindelse med omstruktureringen av opplæringen. Basert på utvalgets størrelse presiserer vi at funnene våre ikke kan generaliseres, men derimot er ment til å bidra med kunnskap som kan møte feltets kunnskapsbehov. Målet for studien er å belyse hvordan den nye opplæringsmodellen kan legge til rette for språklæring sett fra et lærerperspektiv. Vi har ikke som hensikt å trekke generaliserende konklusjoner, og funnene må dermed betraktes mer som indisier enn som bevis.

### 4.3.2 Observasjon som metode

Innenfor det kvalitative forskningsfeltet er observasjon en veletablert metode. Tjora (2017) peker på at «observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør)» (Tjora, 2017, s. 53). Observasjon i kombinasjon med kvalitative intervjuer, kan være viktig for å observere interaksjonen i den konteksten man studerer. Metoden fremheves som

viktig for validering av intervjufunn, samt avdekking av ny kunnskap. (Krumsvik, 2014, s. 142). I dette forskningsprosjektet var observasjon i første omgang viktig for å etablere seg og få innsikt i feltet. Videre ble metoden et viktig verktøy for å søke supplerende informasjon om den situerte, autentiske praksisen som informantene befinner seg i (Krumsvik, 2014, s. 143). Observasjon kan gi oss tilgang til sosiale situasjoner som de involverte i situasjonen ikke først har tolket selv (Tjora, 2017, s. 53). Vi fant det derfor hensiktsmessig å kombinere intervju med observasjon for å få tilgang til begge typer data.

Vi har tidligere pekt på at vi har en begrenset mengde observasjoner i datamaterialet. Likevel påpeker Tjora (2017) at: «I mange tilfeller kan selv en meget begrenset mengde observasjon gi relativt mye nyttig tilleggsdata, for eksempel i en studie som ellers benytter intervjuer» (Tjora, 2017, s. 54). I vår studie utgjør intervjuet det primære datagrunnlaget, og observasjonene fungerer som et supplement. Det hadde naturligvis vært hensiktsmessig og fruktbart å observere praksislærerne i undervisning og deres oppfølging av deltakere i praksis. Siden dette ikke lot seg gjøre på grunn av avbrutt feltarbeid, er de observasjonene vi har, knyttet til vårt møte med deltakergruppen gjennom egen undervisning. Dette har gitt oss et innblikk i hvilke deltakere som er innenfor rammene av den nye opplæringsmodellen, og kjennskap til forutsetninger og behov deltakergruppen har. Vi er oppmerksom på at det er problematisk å inkludere observasjoner av deltakere uten informert samtykke. Refleksjoner knyttet til dette diskuteres i kapittel 4.4.

Vi har benyttet det Bjørndal (2017) omtaler som retrospektiv observasjon. Dette innebærer at vi registrerte våre observasjoner umiddelbart etter endt observeringssituasjon. Bakgrunnen for dette er at vi har hatt observasjon av såkalt andre orden, som er «lærerens eller veilederens kontinuerlige observasjon av den pedagogiske situasjonen» (Bjørndal, 2017, s. 33). Dette innebærer at observasjon foregår parallelt med den pedagogiske aktiviteten og derfor blir en sidestilt oppgave på lik linje med undervisningen. Observasjonene ble notert i en passordbeskyttet filmappe i SharePoint. Prosjektets problemstilling ble utgangspunktet for våre observasjoner. Vi valgte å benytte et relativt åpent fokus og utgangspunkt for observasjonene. Fordelen med dette er ifølge Bjørndal (2017) at observatøren vil «være åpen for å se alle forhold som måtte dukke opp [...] Observatøren kan feste øynene ved interessante forhold som han eller hun i utgangspunktet ikke var oppmerksom på» (Bjørndal, 2017, s. 52). En ulempe med et åpent fokus er imidlertid at man ikke kan observere alt, og faren for å bli overveldet av sanseinntrykk er til stede. Målet var heller ikke å observere alt, men iaktta deltakergruppen og bite oss merke i interessante forhold vi kanskje ikke hadde tenkt over på forhånd. På denne

måten fikk vi et annet innblikk i deltakergruppen, enn hvis fokuset utelukkende hadde vært på praksislærerne og deres undervisning.

### **4.3.3 Kvalitative forskningsintervjuer: intervjuguide og gjennomføring**

Ulike former for intervjuing er den mest utbredte datageneringsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 113). Tjora peker på at semistrukturerte intervjuer og dybdeintervjuer er særlig populære, og at fokusgruppeintervju har blitt ettertraktet innenfor mange samfunnsvitenskaper i senere tid. I denne studien har vi valgt å intervju de tre informantene i gruppe, noe som kan minne om et *mini-fokusgruppeintervju* (Krueger, 1994, referert i Tjora, 2017, s. 124). Bakgrunnen for dette valget, er at alle informantene jobber tett sammen i etablerings- og implementeringsfasen av opplæringsmodellen. De er spesialister på området, og metoden åpner for mulighet til å reflektere og diskutere, samt bygge på hverandres utsagn. Derfor vurderte vi det semistrukturerte mini-fokusgruppeintervjuet som den mest fruktbare metoden for å svare på prosjektets problemstilling.

Når oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres, kan fokusgruppeintervju virke mindre truende for informantene, enn individuelle dybdeintervjuer (Krueger og Casey 2000, referert i Tjora, 2017, s. 123). Gjennom fokusgruppeintervju får vi også anledning til å bruke interaksjon til å generere data, i likhet med observasjonsstudier (Tjora, 2017, s. 123). Bakgrunnen for at vi valgte semistrukturert mini-fokusgruppeintervju, var å gi informantene anledning til å diskutere og reflektere rundt innholdet i den nye opplæringsmodellen. I og med at arbeidet med modellen er i en oppstarts- og etableringsfase er det ikke alle momenter som er fastsatt. Vi ønsker gjennom intervjuet å skape et bilde av hvordan lærerne har tenkt at den nye modellen skal være og hva den skal innholde. Gjennom intervjuet ønsker vi også å få tilgang til informantenes tanker og refleksjoner omkring hvordan den nye modellen vil påvirke deltakernes språkopplæring.

Intervjuguiden er utviklet med bakgrunn i teori, og dette var en tidkrevende prosess. Det var viktig at vi satt oss godt inn i det teoretiske feltet, for å kunne utarbeide en intervjuguide som ville innhente den kunnskapen vi søkte. En intervjuguide er et viktig hjelpemiddel for å strukturere intervjuene. Vi utformet intervjuguiden kronologisk; det vil si at den gjenspeiler prosessen i arbeidet med den nye opplæringsmodellen (Vedlegg 1). Spørsmålene er åpent formulert, og dette gir rom for refleksjoner fra informantene. Dybdeintervju brukes der man studerer meninger, holdninger og erfaringer. Det er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å få innsikt i og forstå informantenes opplevelser og hvordan de reflekterer over disse opplevelsene (Spradley, 1979, referert til i, Tjora, 2017, s. 114).

Spørsmålene er delt inn i syv overordnede temaer: *Første etableringsfase, ordinær opplæring, arbeidsrettet norskopplæring, undervisningsrommet, arbeidsrommet, læringsrommet og suksesskriterier*. Under hvert tema er det fra fire til syv ferdigformulerte, fullstendige spørsmål. I tilknytning til noen av spørsmålene er det stikkord som skal gi en pekepinn og konkretisere spørsmålenes innhold. Temainndeling er med på å gjøre det lettere for intervjuer og informant å holde orden på de mange ulike spørsmålene. En slik inndeling og struktur gir informanten «noen rammer for tematikken, selv om vedkommende står fritt til å snakke bredt om temaet, eller snakke seg ut i de andre temaene» (Tjora, 2017, s. 157). På bakgrunn av at informantene gjennomførte intervjuet uten vår tilstedeværelse, ser vi nytten av en godt gjennomarbeidet intervjuguide. I transkribering og bearbeiding av datamaterialet ser vi likevel at det kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuet. Dette hadde gitt oss mulighet til å tilpasse intervjuguiden ytterligere. Intervjuet kunne dermed blitt mer tilpasset en gjennomføring uten vår tilstedeværelse. Ettersom vi ikke deltok i intervjuet, fikk vi ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som er en viktig del av semistrukturerte intervjuer. Det kan derfor stilles spørsmål ved intervjuets form, fordi det havner i gråsonen mellom fokusgruppeintervju og fokusgruppesamtale. Som intervjuere er vi bare indirekte tilstede gjennom intervjuguiden, og informantene har gjennomført intervjuet som en samtale. Dette har påvirket intervjuets struktur, og derav det genererte datamaterialet. Intervjuet har fått en fastere struktur enn det ville ha fått ved vår deltakelse, fordi informantene har fulgt intervjuguiden punktlig.

På bakgrunn av Covid-19 ble løsningen, som tidligere nevnt, at informantene gjennomførte gruppeintervjuet som en samtale rundt spørsmålene i intervjuguiden over telefon i fellesskap. Grunnet smitteverntiltakene mistet vi muligheten til å fysisk møtes for å gjennomføre intervjuet til planlagt tid. Informantene var hjelpeløse og løsningsorienterte, og dette var viktige faktorer for å få gjennomført intervjuet. En av informantene hadde en lydopptaker hjemme, som vedkommende tilbydde seg å benytte under intervjuet. Når intervjuet var gjennomført, fikk vi tilsendt lydfilene i WAV-format i en passordbeskyttet filmappe i SharePoint.

I samråd med veileder har vi vurdert nøye at intervjuet foregikk uten vår tilstedeværelse. Det var flere faktorer som spilte inn på avgjørelsen om at dette var den mest ideelle løsningen. Avgjørelsen ble tatt på bakgrunn av situasjonen og slik den etter hvert utviklet seg. Alle informantene hadde i forkant av denne avgjørelsen fått utlevert intervjuguiden for en skriftlig individuell besvarelse. Dette førte til at vår tilstedeværelse som intervjuere mistet noe av sin funksjon. Vi vurderte det derfor mer hensiktsmessig at informantene fikk diskutere spørsmålene i intervjuguiden sammen som gruppe. Dette kunne skape en tettere gruppedynamikk, hvor

samtalen blir mer fri og uformell, og for å unngå at vår tilstedeværelse som forskere skulle påvirke svarene deres og samtalens flyt.

Vår transkribering og bearbeidelse av datamateriale kan tyde på at dette var den beste løsningen forholdene tatt i betraktning. Intervjuet fremstår som en faglig samtale og diskusjon, og har gitt en stor mengde med fyldig datamateriale. Vi ser også at tre personer er et passelig antall i en samtale, og at det kunne blitt et forstyrrende element med to ekstra personer på tråden. Det ligger naturligvis ulemper i at man som forsker ikke er til stede i intervjusituasjonen. Dette så vi i datamaterialet i form av at informantene opplevde noen av spørsmålene som repetitive. I noen sammenhenger var det knyttet usikkerhet til spørsmålets betydning. Dersom vi som intervjuere hadde vært til stede, kunne vi avklart uklare spørsmål og drevet samtalen videre fra spørsmål informantene opplevde som gjentakende. I disse situasjonene ser vi likevel en styrke i at informantene hadde samtalen som en gruppe. I fellesskap diskuterte de seg frem til spørsmålets betydning, og sammen kom de frem til nye viktige momenter, som er med på å sikre kvalitet og fylde i datamaterialet. Selv om informantene opplevde noen av spørsmålene som repetitive, ser vi likevel i bearbeidelsen av datamaterialet at dette i stor grad dreier seg om at mange av temaene har tilknytning til hverandre. Mange av elementene i den nye opplæringsmodellen bygger på hverandre, og det er naturlig å komme inn på mange av de samme temaene, men fra ulike perspektiver. Dette har bidratt til gode, reflekterte og fyldige svar, som gjenspeiler ikke bare en god gruppedynamikk, men også faglig kompetanse.

#### **4.4 Etiske retningslinjer og forskerrollen**

I ethvert forskningsarbeid stilles man overfor ulike etiske aspekter man bør ha et reflektert og avklart forhold til. I denne studien er det først og fremst informantene, deltakerne og læringssenterets interesser som må ivaretas. Vi har vært bevisst vårt etiske ansvar som forskere gjennom hele forskningsprosessen. De forskningsetiske retningslinjene til NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har vært veiledende for oss. Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet har vært viktige og sentrale i vår kontakt med de involverte i prosjektet (Tjora, 2017, s. 46).

Ifølge Bjørndal (2017, s. 158) er det en grunnregel som sier at det skal være minimal sannsynlighet for at man krenker eller skader de involverte partene i prosjektet, og den enkelte persons integritet skal tas hensyn til. Frivillighet og taushetsplikt står som to sentrale etiske aspekter. I startfasen av denne studien ble det utarbeidet en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Prosjektet ble vurdert til å være i samsvar med personvernlovgivningen, og etter godkjenning fra NSD (Vedlegg 4) kunne forskningsarbeidet starte. Det fremgår av omtalte

retningslinjer at forskningen skal basere seg på informert og fritt samtykke. Forskningsprosjektet ble i første omgang avklart og godkjent av læringssenterets ledelse. Før feltarbeidet startet, hadde vi et møte med informantene, hvor de fikk informasjon om prosjektet og om hva deltakelse ville innebære. De fikk her utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 2) og et samtykkeskjema (Vedlegg 3) som tydeliggjør deres rettigheter som deltakere i prosjektet. Prinsippet om informert og fritt samtykke ble tydeliggjort, og informantene fikk informasjon om at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser. Alle informantene signerte en samtykkeerklæring for deltakelse i prosjektet.

Prinsippet om konfidensialitet blir også ivaretatt gjennom fullstendig anonymisering av personopplysninger, informanter, læringssenter og geografisk plassering. Informantene har fått pseudonymer, og omtales altså med fiktive navn; Idun, Frøya og Nanna. Opplæringsinstitusjonen omtales som et læringssenter, og kan ikke relateres til en bestemt skole. Likevel kan omtale av type deltakergruppe og den spesifikke organisasjonen kunne gjenkjennes i feltet. Dette er faktorer vi har vurdert nøye, og som vi i størst mulig grad har forsøkt å ivareta. Et annet viktig faktum er at vi har vært forskere i et felt, på et gitt sted og over en gitt periode. Dette innebærer kontakt med informanter, og andre personer i feltet. I møte med personer som ikke er direkte berørt av prosjektet, har vi forsøkt å være så åpen som mulig, uten å beskrive forskningens innhold i stor grad. Dette for å bevare personvernet til alle de involverte i prosjektet.

Det har vært viktig for prosjektet å oppbevare personopplysninger og annet datamateriale i henhold til forskriftene. Lagring og behandling av datamateriale har blitt behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi har benyttet utdanningsinstitusjonens eget lagringssystem på SharePoint, og materialet har blitt lagret og behandlet i en passordbeskyttet mappe, som kun vi og veileder har tilgang til. Ved prosjektslutt destrueres alle personopplysninger og annet datamateriale.

Et aspekt vi har reflektert mye over i denne prosessen, er vår rolle som forskere og lærervikarer i samme felt. Det ble viktig for oss å markere et tydelig skille mellom når vi var forskere og når vi var på jobb som lærere. Dette handlet om at vi i noen sammenhenger var lærervikarer for informantene våre, eller hadde annet samarbeid med dem utenfor forskningsprosjektet. Vi ønsket ikke at informantene skulle få følelsen av at de var overvåket eller ble analysert av oss i kontekster uten tilknytning til prosjektet. Vi snakket derfor ikke med informantene om prosjektet utenfor avtalt tid og møter.

Vi har reflektert over bruk av observasjoner gjort i egen undervisning, og om det er etisk forsvarlig å anvende disse i forskningen uten informert samtykke. Dette er et dilemma som vi finner problematisk og som vi har vurdert nøye i samråd med veileder. Vi har lært og vet mye om feltet, både fra egen erfaring og i arbeid med dette prosjektet. Når man forsker på egen praksis, kan det være vanskelig å skille mellom når forskningen starter og slutter. I en profesjonssammenheng foregår det alltid en form for observasjon, og man observerer og evaluerer kontinuerlig egen praksis. Vi inngår i feltet vi forsker på, og det er naturlig at de observasjonene vi gjør oss kan ha en innvirkning på vår forståelse av feltet. I og med at vi ivaretar prinsippene om anonymitet og personvern, har vi vurdert det som redelig å inkludere våre observasjoner i oppgaven. I tillegg vurderer vi våre observasjoner av den karakter at de ikke er skadelidende for deltakerne. Det inngår ingen personopplysninger i datamaterialet og det er ikke mulig å identifisere eller spore tilbake til enkeltpersoner i publikasjonen.

En kan fort havne i en gråson mellom hvilke observasjoner og erfaringer en skal ta med seg inn i forskningsarbeidet, og hvilke som er knyttet til et mer generelt møte med feltet. I denne sammenheng har vi kun inkludert observasjoner av deltakergruppen innenfor rammene av den nye opplæringsmodellen. På læringssenteret er det et stort spekter av deltakere, og observasjoner fra andre grupper samsvarer ikke nødvendigvis med arbeidsrettede deltakere som skal i praksis. Ved å inngå i feltet lærer vi mye om opplæringssystemet og deltakergruppen. Vi har derfor vurdert det som viktig og hensiktsmessig å inkludere erfaringer som kan bidra til forståelse, men også til å belyse viktige sider av norskopplæringen. Refleksjon over egen forforståelse som lærere på feltet er viktig, og gjennom denne refleksjonen kan vi bruke kunnskapen om feltet på konstruktiv måte.

Vi har hatt kontakt med deltakergruppen i den nye opplæringsmodellen som lærere utenfor forskningsprosjektet. Siden fokuset vårt er et lærerperspektiv, samt organisering av og innhold i opplæringen, har ikke deltakerne blitt informert om vår rolle som forskere. Vi ønsket ikke at deltakerne skulle identifisere oss som forskere siden vi primært har en rolle som lærere. På grunn av det avsluttede feltarbeidet fikk vi ikke mulighet til å observere praksislærerne i undervisningssituasjon i klasserommet. Dersom dette hadde vært aktuelt, ville deltakerne blitt informert om vår oppgave og rolle som forskere. Dette fordi vi i større grad ville vært i direkte kontakt med deltakerne i forbindelse med datainnsamlingen, og fordi observasjon ville vært vår primære oppgave i klasserommet.



## 4.5 Analysestrategier

Den kvalitative analysens mål er kort sagt: «å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet» (Tjora, 2017, s. 195). I vår analyse og drøfting (kap. 5) vektlegges innholdet i datamaterialet, herunder informantenes utsagn i intervjuet og notater fra observasjon i feltet. I et forskningsprosjekt går man som forsker alltid inn med noen forventninger og forkunnskaper. Kvalitative analyser krever et intenst tankearbeid, og Tjora (2017) påpeker at det er viktig med sensitivitet for hva som finnes i empirien, utover problemstillinger og forventninger. En evne til å arbeide systematisk fremheves også som viktig, og vi har derfor valgt ut noen analysestrategier som bidrar til å utvikle en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold. Videre redegjør vi for våre analysestrategier: transkribering, meningsfortetting og meningsfortolkning, samt utarbeiding av analysekategorier.

### 4.5.1 Transkribering

Det ble gjort lydopptak av intervjuet med en lydopptaker, dette for å kunne transkribere og bearbeide datamaterialet. I arbeidet med å oversette lyd til skrift, peker Kvale (1997) på at det ikke finnes en «objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og han anbefaler å vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjonen ut fra hva som er nyttig i den konkrete situasjonen» (Kvale, 1997, referert i Tjora, 2017, s. 173). I vårt tilfelle handler ikke transkripsjonen om å analysere og få frem språklige elementer, men heller om å omgjøre lyd til skrift, slik at arbeidet med å bearbeide materialet blir mulig. Fokuset i analysen ligger på innholdet i det som blir sagt, og ikke hvordan det sies.

På bakgrunn av dette har vi valgt å transkribere materialet i Microsoft Word, hvor vi ordrett har gjengitt det informantene sier. Dette arbeidet ble gjennomført i SharePoint. Hver informant fikk sin egen fargekode, noe som er med på å bevare anonymitet og personvern. Vi har valgt å normalisere transkripsjonen, og intervjuet er derfor transkribert på bokmål. Dette er et veloverveid valg med tanke på gjenkjennelse av geografisk plassering og informantenes personvern. Informantene snakker dialekt som kan knyttes til området, og bokmål ble valgt med hensyn til det etiske perspektivet om personvern og anonymitet.

Datamaterialet ble altså først transkribert i sin helhet i Microsoft Word for å få en oversikt, og for å skape en sammenheng mellom del og helhet. Videre ble de delene av datamateriale som skulle inngå i analysen transkribert i et eget dokument.

#### 4.5.2 Meningsfortetting og meningsfortolkning

For å orientere oss i mengden av datamateriale fra intervju og observasjon, har vi benyttet det som Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som *meningsfortetting*. Dette medfører en forkortelse av informantenes uttalelser til kortere formuleringer, og muliggjør en gjengivelse av mest mulig relevant data. I arbeidet med meningsfortetting har vi knyttet uttalelsene til naturlige meningsenheter, og forsøkt å uttrykke hovedtemaene i disse. Meningsfortettingen har vært med på å strukturere datamaterialet i ulike hovedtemaer, og disse blir gjenstand for videre fortolkninger og teoretiske analyser. I tillegg til å foreta en meningsfortetting, har vi også benyttet *meningsfortolkning* i behandlingen av datamaterialet. Meningsfortolkning handler om at «fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Dette har dannet grunnlag for det videre analysearbeidet, og vårt arbeid med å begrepsfeste datamaterialet. I tabellene under vises eksempler på bruk av meningsfortetting og meningsfortolkning fra observasjoner og intervjuer:

MENINGSFORTETTING OG MENINGSFORTOLKNING (OBSERVASJON)		
Observasjonsnotat	Meningsfortetting	Meningsfortolkning
Deltakerne ble delt inn i grupper. Hver gruppe skulle lage eller finne et dikt om en årstid. De skulle lage plakat og fremføre diktet som gruppe foran klassen. To av deltakerne på den ene gruppen ville ikke fremføre diktet foran klassen. Deltakerne fortalte at de ikke ville, men hadde vanskeligheter med å få frem hvorfor.	Læringsaktivitet med gruppeoppgave om dikt. To deltakere ønsket ikke å fremføre foran klassen. Uklar årsak.	Det kan være mange årsaker til at deltakerne ikke vil fremføre diktet. Deltakerne hadde vanskeligheter med å få frem hvorfor de ikke ville, og dette kan skyldes begrensede språkferdigheter. Med begrensede språkferdigheter, så kan også deltakerne møte på utfordringer i praksis. Det kan være viktig med fremføringsoppgaver på skolen i et miljø man kjenner godt, slik at det kan bli tryggere å praktisere språket på arbeidsplassen. Det er viktig å kartlegge årsakene til hvorfor deltakerne ikke vil fremføre, for å kunne arbeide med dette og

		gjøre dem til tryggere språkbrukere.
Deltakerne fikk utdelt arbeidshefter om ulike yrker. Heftene fokuserte på leseforståelse og oppgaver knyttet til tekst. Vi observerte at noen av deltakerne jobbet seg raskt gjennom heftet, og det kunne se ut til at oppgavene var på et godt tilpasset nivå. Den ene deltakeren uttrykte til oss at oppgavene var enkle. Når vi gjennomgikk heftet sammen med deltaker, så vi at deltakeren hadde misforstått hva mange av oppgavene spurte etter.	I arbeid med arbeidsheftene så det ut til at deltakerne mestret oppgavene godt. I gjennomgang ser vi likevel at noen av oppgavene er misforstått.	I mange tilfeller opplever vi at vi tror at deltakerne forstår, samt at deltakerne selv tror og uttrykker at de forstår, selv om de ikke gjør det. Lavt språknivå kan føre til at deltakerne misforstår oppgaver. Viktig å forsikre seg om at deltakerne har forstått innholdet i oppgaven, og hva de skal gjøre. Det er viktig å fange opp eventuelle misforståelser, for å fremme læring. Noen deltakere uttrykker at de forstår oppgavene, selv om de er klar over at de ikke gjør det. Dette er noe vi ofte opplever i feltet, og vi har inntrykk av at dette skyldes at deltakerne ikke vil være til bry.

Tabell 1: Illustrasjon av meningsfortetting og meningsfortolkning i observasjon.

<p style="text-align: center;"><b>MENINGSFORTETTING OG MENINGSFORTOLKNING</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(INTERVJU)</b></p>		
<b>Transkripsjon</b>	<b>Meningsfortetting</b>	<b>Meningsfortolkning</b>
For min del var det en blandet motivasjon. Først og fremst syns jeg det er interessant i og med at jeg har erfaring fra yrkesnorskurs som jeg likte veldig godt. Jeg tenkte at jeg ville prøve litt det samme igjen. Også har jeg tro på kombinasjonen praksis og språkopplæring, hvis man får det til på en god måte. Det hadde også å gjøre med den usikre jobbsituasjonen som var på læringscenteret i høst.	Motivasjon for å søke på stilling var blandet. Hadde erfaring fra yrkesnorskurs, likte dette godt. Har tro på kombinasjonen av praksis og undervisning. Usikker jobbsituasjon er en årsak til å tiltre stilling.	To av informantene har erfaring med arbeidsrettet norskopplæring fra tidligere jobbsammenheng. Dette kan være nyttig i etableringen av en ny opplæringsmodell, hvor man kombinerer undervisning og praksis. Troen på kombinasjonen er et viktig utgangspunkt for at opplæringen skal bli så god som mulig, og for effekten det har på språkopplæringen. Det kunne vært et dårlig utgangspunkt hvis den

		usikre jobbsituasjonen hadde vært hovedmotivasjonen til å søke stillingen.
Det er jeg veldig enig i. For meg har det betydd veldig mye at dere også er der, og det var vel også en av grunnene til at jeg søkte, fordi jeg visste at dere også skulle søke. En stor motivasjonsfaktor for meg var at vi kunne bli et team. Det hadde ikke blitt det samme tror jeg, men det vet man jo ikke, men for meg var det viktig at vi var et team som jeg trodde hadde litt samme tanker om hvordan dette skulle være.	Viktig for informanten hvem andre som søkte på stillingen. Søkte fordi hun visste hvem andre som hadde søkt. Stor motivasjonsfaktor at disse ble et team, fordi de har like tanker om hvordan ting skulle være.	Det kan ligge mange faktorer bak hvorfor de valgte å søke fordi de andre hadde søkt. Praksislærerne har kjennskap til hverandre som kollegaer, og faktorer som samarbeid, faglighet og vennskap med mer, kan ha spilt en rolle. Motivasjon er drivkraften bak alt vi gjør, og for informanten var det motiverende å vite hvem hun skulle jobbe med. Det kan synes som at informanten tror opplæringen blir bra, både for lærerne som team, og for deltakergruppen.
Ja, jeg tror også det er en sammenheng her. I forhold til deltakergruppens språknivå er vel de fleste på A1-nivå i de fleste ferdighetene. En del er vel under A1 ut fra sånn som vi kartla dem i januar, også er det noen få som er på A2 i alle ferdigheter.	Språknivået til de fleste deltakerne, er på A1-nivå i de fleste ferdighetene. En del er kartlagt under A1, og noen få er på A2-nivå.	Lavt språknivå vil kunne føre til større utfordringer for deltakerne ute i praksis. Vil kreve større tilrettelegging og oppfølging. Kan være sammenheng mellom selvstendighet og språknivå. Det blir også viktig å få deltakerne opp på et så høyt språknivå som mulig, før de skal ut i praksis.

Tabell 2: Illustrasjon av meningsfortetting og meningsfortolkning i intervju.

### 4.5.3 Veien frem til analysekategorier

Et trinn i vår analyse har vært å bruke kategorisering som analysestrategi. Vi har klassifisert datamaterialet i kategorier. Hver kategori begrepsfester innholdet i datamaterialet som omhandler det samme temaet. Analyse- og drøftingskapitlet består av fire overordnede kategorier: *Første etableringsfase – veien mot en ny opplæringsmodell, utvikling av ny opplæringsmodell, innholdet i den nye modellen og en helhetlig språkopplæring – et samspill mellom undervisning og praksis*. Disse er utarbeidet med utgangspunkt i intervjuguiden og Pedersens (2007) modell. Under hver overordnet kategori følger underkategorier. Innenfor de ulike kategoriene representeres både temaer med tilknytning til problemstillingen, men også

nye temaer som vi har utviklet i løpet av prosessen. Gjennom å strukturere datamaterialet i kategorier, kan store datamengder sammenfattes til en mer oversiktlig tekst (Thagaard, 2013, s. 160). Dette har bidratt til å identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet.



## 5 Analyse og drøfting

For at tiltak som arbeidsrettet norskopplæring skal ha ønsket effekt, må noen forhold ligge til grunn. Slik casen i oppgavens innledning viser, fører ikke nødvendigvis det å være i arbeid til at man lærer språket bedre, noe forskningen også peker på (Lund & Svendsen, 2006, referert i Sandwall, 2013, s. 79). Praksis i arbeidslivet, i kombinasjon med norskopplæring, fremheves av Kompetanse Norge som et viktig virkemiddel innenfor arbeidsrettet norskopplæring (Kompetanse Norge, 2017). For at dette skal utgjøre en god arena for språkopplæring, er det likevel viktig at det er god sammenheng mellom praksis og undervisning. I dette kapitlet drøftes derfor på hvilke måter kombinasjonen av praksis og undervisning kan gi en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere sett fra et lærerperspektiv.

Den nye opplæringsmodellen som vi undersøker, bygger på en kombinasjon av undervisning og praksis. Vi skal drøfte problemstillingen med utgangspunkt i innhentet datamateriale, og i lys av presentert teori. Drøftingskapitlet er strukturert etter de utarbeidede analysekategoriene. Det er kronologisk oppbygd i den forstand at det gjenspeiler fasene i arbeidet med å etablere samt utvikle en ny opplæringsmodell. Vi tar først for oss den første etableringsfasen, for så å se på innholdet i den nye modellen. Først drøfter vi undervisningsrommet, deretter arbeidsrommet, før vi avslutningsvis i dette kapitlet ser på helheten i og samspillet mellom undervisning og praksis i den nye modellen.

Hver kategori bygger på et utsnitt av datamaterialet og drøfting av dette knyttet opp mot ulike teoretiske innfallsvinkler. Som nevnt i kapittel 3 redegjøres det ytterligere for noen av de teoretiske perspektivene i drøftingsdelen. Dere får nå møte informantene våre, Idun, Frøya og Nanna, som danner grunnlaget for studiens datamateriale. Som i ethvert empirisk prosjekt har vi viet særlig oppmerksomhet til studiens data. Dette er vår viktigste kilde til kunnskap og informasjon om den nye opplæringsmodellen ved læringssenteret. Vi ønsker å presentere et rikelig utvalg sitater fra intervjuet, og dette vektlegges derfor i drøftingskapitlet.

### 5.1 Første etableringsfase – veien mot en ny opplæringsmodell

Praksislærerne på læringssenteret er i en overgangsfase fra den ordinære organiseringen av introduksjonsprogrammet til en ny opplæringsmodell. De har alle erfaring med den tidligere ordningen, og med norskopplæring på ulike spor. Den ordinære opplæringen beskrives av informantene som en tradisjonell norskopplæring:

Nanna: Det er vel bare vanlige norskklasser som forholdt seg til læreplan for norsk og samfunnskunnskap, der man skal lære det norske språket og om det norske samfunnet. Det var ikke noe fokus på arbeidslivet sånn sett.

Frøya: Nei, ikke utover det som er i arbeidslivsdomenene i læreplanen. Arbeidslivet blir på en måte en mer generell bit i det ordinære norskkurset.

Idun: Ja, ett av femten kapitler.

Informantene peker på at arbeidslivsdomenet er lite fremtredende i det første introduksjonsåret. Læreplanen og lærebøker legger føringer for undervisningens innhold og fokus, og temaer som omhandler arbeidsliv, utgjør bare en liten del av opplæringen introduksjonsdeltakere får. Informantene fremhever også at det ikke er et tydelig skille mellom arbeids- og utdanningsrettede løp for deltakere det første året. De ulike klassene besto av en blanding av både arbeids- og utdanningsrettede deltakere. Noen deltakere skulle videre i praksis, mens andre skulle videre i utdanningssystemet. Man kan derfor si at undervisningens innhold i den ordinære ordningen ikke forankrer seg i deltakernes videre veivalg. Deltakernes læringsutbytte i den tidligere ordningen diskuteres mellom informantene. De syns spesielt det er vanskelig å si noe om læringsutbyttet for deltakerne som er i praksis under det andre introduksjonsåret. Læringsutbyttet beskrives som variert, og de peker på at det avhenger av mange ulike faktorer:

Frøya: Jeg tror det er mange faktorer som spiller inn i forhold til læringsutbytte, og man kan ikke bare peke på en ting. Det er alt fra skolebakgrunn, motivasjon, alder, familiesituasjon, livssituasjon og helse. Alt dette tror jeg har innvirkning på hvordan læringsutbyttet blir, og da blir det jo egentlig veldig individuelt. Man kan ikke si at det er sånn for alle.

Idun: Det var veldig blandede klasser, og ikke alle introdeltakerne var arbeidsrettet eller hadde samme mål.

Nanna: De har en historie og en bagasje med seg hit til Norge. Den er ofte veldig stor. Den vet vi veldig lite om.

Ulike mål og motivasjon for å nå disse målene kan være faktorer som virker inn på læringsutbytte. Praksislærerne sier lite konkret om læringsutbyttet i det første introduksjonsåret, annet enn at det er individuelt og avhenger av mange ulike indre og ytre faktorer. De diskuterer hvorvidt det første året er tilstrekkelig for å forberede deltakerne til praksis, samt om et år norskopplæring er nok for å få alle deltakerne opp på et tilfredsstillende og fungerende språknivå:



Idun: Jeg syns lesing og skriving blir dårligere i det andre året når de er ute i praksis. Det første året er for mange ikke nok, spesielt de på Alfa eller Spor 1 [kap. 2.2], for å komme opp på et bra nok muntlig nivå for å være ute i praksis. Det å komme til et nytt land, ordne med bank, hus, barn, lege, i tillegg til mange møter med NAV og Flyktningetjenesten fører til mye fravær, og det blir ikke kontinuitet. De trenger mye tid i starten og det forsinker læringsutbyttet.

Nanna: De er rett og slett ikke klar for å gå ut i praksis etter bare ett år.

Frøya: Mange er i hvert fall ikke helt klar for det. De som ikke har så mye skolebakgrunn eller har opparbeidet seg et funksjonelt lese- og skrive nivå, tror jeg kanskje kan ha utfordringer med å gå ut i praksis.

Idun: Det ser man med mange av deltakerne vi har nå, de valgte å avslutte Intro [Introduksjonsprogrammet] og vil heller søke seg inn til grunnskolen, fordi de er redd for at det ikke fungerer i praksis.

Frøya: Vi ser at antall søkere til grunnskolen har gått opp. Dette er deltakere som har vært gjennom hele løpet med først norsk kurs, så praksis og så har de prøvd å få seg jobb, men de får ikke fast arbeid fordi de ikke har gode nok norskerdigheter. De har nå søkt på grunnskolen i håp om å få sterkere kompetanse for å få seg jobb senere, og for å lære mere norsk.

Nanna: Det er trist at de må gå gjennom så mange år med Intro uten at de kommer opp på det nivået de skal være på.

I den tidligere ordningen ser man at det første introduksjonsåret ikke fungerer godt nok for alle. Praksislærerne erfarer at det er utfordrende for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn å oppnå et funksjonelt språknivå, som gjør det mulig å delta i praksis på en god måte. Språklæringsprosessen er tidkrevende, og det tar mange år å lære seg et nytt språk (Demie, 2013; Hakuta, Butler & Witt, 2000; Cummins, 1981, 2000; Collier, 1995, referert i Randen, Monsen, Steien, Hagen & Pajero, 2018, s. 34). For innlærere uten tidligere skolegang fra hjemlandet, kan det ta 7 til 10 år å utvikle et andrespråk (Collier, 1995, referert i Randen mfl., 2018, s. 34). Dette belyser at et år med opplæring i norsk og samfunnskunnskap på ulike spor i mange tilfeller ikke er tilstrekkelig for å utvikle et godt nok språknivå for deltakelse i praksis. Dette kan også være en del av forklaringen på hvorfor mange deltakere søker seg inn på grunnskolen etter endt introduksjonsprogram.

### **5.1.1 Deltakergruppe**

De deltakerne som på nåværende tidspunkt er innenfor rammene av den nye opplæringsmodellen, beskrives av informantene som en sammensatt gruppe med ulike

skolebakgrunn. Gruppen består per nå av 29 deltakere, hvor majoriteten har arabisk som førstespråk. En liten andel av deltakerne har høyere utdanning fra hjemlandet, 34 prosent har fullført grunnskole eller videregående opplæring, og 60 prosent av deltakerne har ikke fullført grunnskole fra hjemlandet. Disse tallene sier noe om hvilket utgangspunkt deltakerne har skolemessig. Kartlegging av deltakerne gjennomført av praksislærerne i januar 2020 viser at de aller fleste er på et A1-nivå i de fleste ferdighetene. Noen deltakere er under A1-nivå, og noen få er på A2-nivå i alle ferdigheter. Informantene trekker frem utfordringer knyttet til selvstendighet:

Idun: En annen ting man kan nevne her er utfordringer knyttet til selvstendighet. De har ikke like lett for å jobbe selvstendig i studieverkstedtiden, som vi har. Jeg tror de har potensiale til å utvikle selvstendigheten enda mer. Jeg tror det handler om at de ikke har så mye erfaring fra skole og selvstendig språkinnlæring.

Det overordnede språknivået i deltakergruppen er A1, som beskrives av Det felles europeiske rammeverket for språk som basis- eller nybegynnernivå:

Kan forstå og bruke kjente, dagligdagse uttrykk og svært enkle utsagn for å dekke grunnleggende behov. Kan presentere seg selv og andre og kan stille og svare på personlige spørsmål om f.eks. bosted, venner og bekjente og eiendeler. Kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er innstilt på å hjelpe (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 28).

I overgangsfasen fra den tidligere ordningen til den nye modellen har deltakerne på læringssenteret hatt to timer med studieverksted i løpet av dagen. På studieverkstedet skal deltakerne arbeide selvstendig med egne oppgaver, og målet er at de skal trenes i å arbeide selvstendig og ta ansvar for egen læring. Ut fra beskrivelsen av basisnivå i norsk ovenfor ser man at språket er lite utviklet og har et begrenset bruksområde. Det avhenger også av interaksjon med andre, og at de man interagerer med er villig til å hjelpe språkbrukeren. Selvstendighet er en viktig egenskap deltakerne har behov for i praksis og i arbeidslivet, men et basisnivå i norsk kan gjøre det utfordrende å være selvstendig. I møte med språkopplæring i klasserommet eller arbeidsoppgaver på praksisplassen, er det viktig at deltakerne får den støtten de trenger til å utvikle sine språkferdigheter. Om deltakerne har lite erfaring med skole og språkinnlæring fra tidligere, er det i særlig grad avgjørende at de ikke blir overlatt til seg selv med oppgaver de skal utføre på skolen eller på arbeidsplassen. Det kan være utfordrende å utvikle selvstendighet hvis gapet mellom det deltakerne skal gjøre og språknivået deres blir for stort. Dette belyser viktigheten av at deltakerne i den nye modellen får en tettere oppfølging og

tilrettelegging når de er i praksis. Dette er i tråd med Vygotskys begrep *nærmeste utviklingssone* (kap. 3.1.1), hvor språklæringen er en prosess som løper fra det sosiale til det individuelle (Imsen, 2014, s. 188). For at deltakerne skal kunne utføre en oppgave alene, har de først behov for å utføre oppgaven med støtte fra kompetente andre.

### **5.1.2 Fra tradisjonell til en mer oppsøkende form for opplæring**

Den nye opplæringsmodellen innebærer at lærerne går ut av en mer tradisjonell lærerrolle i klasserommet, og inn i en mer oppsøkende tilnærming til undervisning og opplæring. Lærerne tror likevel at det ikke blir en helt ny arbeidstilværelse:

Idun: Jeg tror det alltid kommer til å være en kombinasjon av de delene, fordi man forhåpentligvis har en gruppe som oftere er på skolen fordi de trenger ekstra lese- og skriveopplæring.

Nanna: Vi går ikke helt ut av en tradisjonell lærerjobb. Vi kommer til å fortsette med en del klasseromsundervisning for grupper som skal være innom oss. Sånn sett er det ikke en helt ny arbeidstilværelse. Jeg synes det er fint å få mulighet til å lære både om yrker og ulike arbeidsplasser, samtidig som jeg får følge språkutviklingen til en deltaker fra de faktisk går ut av klasserommet på skolen og inn i arbeidslivet. Vi får med oss overgangen, og kan hente med oss mange erfaringer og kunnskaper som jeg tror er veldig viktig.

Idun: Jeg tror det er mye læring i å se hvordan deltakerne har det i etterkant, altså ute i praksis og hva de trenger mest. Det var en motivasjon for å søke på stillingen.

Praksislærerne trekker frem at arbeidstilværelsen kommer til å være en kombinasjon av norskopplæring på ulike spor gjennom tradisjonell klasseromsundervisning, og opplæring samt oppfølging av deltakerne i praksisfeltet. Videre i samtalen mellom Frøya, Idun og Nanna skifter synet på den nye arbeidstilværelsen. I overgangsfasen fra gammel til ny modell har praksislærerne drevet ordinær undervisning av en gruppe deltakere, som er på læringssenteret i påvente av praksisplass. Denne gruppen faller innenfor rammene av den nye modellen, men ettersom modellen ikke er ferdig etablert, får de norskundervisning på læringssenteret. Frøya og Nanna fremhever at deres arbeidshverdag kan endre seg etter hvert som den nye modellen er på plass:

Frøya: Når vi i hovedsak skal følge opp deltakere som er ute i praksis, ser jeg for meg at det blir en veldig annen arbeidshverdag enn den vi har i dag med ordinær klasse. Fordi du skal mye rundt på arbeidsplasser, og får mer oppfølging av en til en. Man får et veldig stort innblikk i hvordan det er på andre arbeidsplasser, og det er som Nanna sier en viktig lærdom man kan ta med seg tilbake når man skal ha klasser senere. Jeg ser for meg at ting kanskje ikke blir like

forutsigbart som det er når man har en fast klasse man følger. Jeg tror det krever mer fleksibilitet av meg, og at jeg må være mer fleksibel i jobben min.

Nanna: Ja, man må tilpasse seg arbeidsstedet og hva som skjer i praksis. De har mange uforutsigbare arbeidssituasjoner, og sånn sett blir det en helt annen måte å jobbe på. Når du har en klasse, har du en timeplan med fastsatte tidspunkt for undervisning, møter og pauser.

Frøya: Man må tilpasse seg etter det deltakerne kan og har behov for og på alle områder. Det er litt spennende, men når man er vant til å ha tydelige planer på hvordan man tenker og ser det for seg, så er det jo en overgang å tenke så nytt og annerledes.

Det kan være vanskelig for praksislærerne å se for seg den nye arbeidshverdagen i en overgangsfase. I den nye modellen vil alle deltakerne med et arbeidsrettet løp være i praksis, og praksislærernes hovedoppgave er norskopplæring gitt med oppfølging av og tilrettelegging for deltakere i praksis. Språkopplæringen forankres både til arbeidsplassen og klasserommet. Deltakerne skal fremdeles ha noe undervisning på læringssenteret, men undervisningens innhold baserer seg på domener innenfor arbeidsliv, og deltakernes arbeidsplass.

Lærerne har tidligere kun hatt ansvar for norskopplæring på læringssenteret, og har ikke vært involvert i opplæringen til deltakere med et arbeidsrettet løp etter det første introduksjonsåret. Disse deltakerne har etter ett år med norskopplæring gått ut i et påfølgende år med arbeidslivspraksis. Tidligere har en ekstern leverandør hatt ansvar for opplæring og oppfølging av deltakerne i praksis, og det har ikke vært en helhetlig kommunal drift. Lærerne har derfor ikke hatt noe å gjøre med deltakerne utenfor opplæringen på læringssenteret. Praksislærerne beskriver det slik:

Idun: Jeg vet ikke mye. Det var et sterkt skille mellom norskopplæring på skolen det første året og det andre året i praksis. De svake deltakerne fikk ofte en arbeidsplass som ikke passet. Norskopplæringen var ikke tilstrekkelig for å få deltakerne opp på nivå A2, som kanskje kreves for at de skal få utbytte av å være i praksis.

Nanna: Norskopplæringen var veldig adskilt fra praksis i den forrige modellen.

Frøya: Da var det først et år på norskkurs på læringssenteret, og så gikk de over i praksis hos den eksterne leverandøren. Da hadde vi ikke mer kontakt med deltakerne, så vi visste ikke hva som skjedde.

Idun: Jeg har tenkt at når arbeidsrettede deltakere i Intro går ut i praksis, da er på en måte jobben min gjort, da er det noen andre som overtar, vær så god.

Nanna: Vi mistet oversikten over den språklige utviklingen til deltakerne fordi vi ga de fra oss til neste involverte partner.

Praksislærerne beskriver et tydelig skille mellom skole og praksis i den ordinære ordningen. De peker også på at de vet lite om hvordan arbeidspraksisen var organisert, og hvilken oppfølging deltakerne fikk i løpet av praksisåret. Etter det første introduksjonsåret var deltakerne utenfor læringssenterets ansvar, og praksislærerne kan si lite om hvilken læringsutbytte deltakerne fikk gjennom ett år praksis i den tidligere ordningen. Fra flere hold indikeres det at det er et behov for å reformere voksenopplæringen, og at arbeidsrettede tiltak som språk- og arbeidspraksis ikke har hatt ønsket effekt (Djuve, mfl., 2017, referert i Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 19). Lederen på læringssenteret refererer til at noen deltakere kommer tilbake fra praksis med manglende språkforståelse, og i noen tilfeller er språknivået lavere enn før deltakelse i praksis. Praksislærer Idun forteller, i likhet med skoleleder, at deltakerne i mange tilfeller har vært overlatt til seg selv i praksis:

Idun: Man har hørt rykter som: «åh ja, jeg sitter bare ved en dataskjerm og hører på norskundervisning og jeg er ikke i praksis, jeg bare venter».

Idun forteller at hun har hørt om flere deltakere som ikke får tildelt praksisplass eller blir overlatt til seg selv ute i praksis. Det er for det første essensielt for språkopplæringen at deltakerne har en praksisplass tilpasset den enkelte deltakers forutsetninger og kompetanse. For at deltakerne skal kunne fungere i praksis, og få et læringsutbytte, er det også en forutsetning at deltakerne er på et språknivå som gjør det mulig å delta i praksis. Informantene påpeker at det ene året med norskopplæring ofte ikke var nok for å få deltakerne på et tilstrekkelig ferdighetsnivå som kreves for å få utbytte av praksis. For det andre kan et begrenset språknivå i møte med arbeidslivet føre til at språkutviklingen stagnerer. For at språklæring skal finne sted til tross for at deltakerne har et begrenset språknivå, har praksisplassene et ansvar for å tilrettelegge ut fra deltakernes ferdighetsnivå. Dette fordrer at praksisplassene er forberedt på det språknivået deltakerne har og er innstilt på den typen samhandling som kreves for å utvikle deltakernes språkferdigheter. De oppgavene deltakerne skal utføre når de er i praksis, må være egnet for språklæring, og gi mulighet til å kommunisere og delta i interaksjon med andre. Når praksisplassene er forberedt på deltakernes språknivå, kan de legge til rette for oppgaver som er tilpasset språklæring. I den nye modellen blir det derfor viktig å sørge for at deltakerne ikke blir overlatt til seg selv i praksis, men får en praksisplass som ivaretar språknivå og tilrettelegger for arbeidsoppgaver som er egnet for språklæring og interaksjon med andre.

Undervisning utgjør en viktig læringsarena for å videreutvikle språket til deltakerne og unngå at språkutviklingen «fossilerer» slik Pedersen (2007) omtaler det. Han viser til arbeidsinnvandrere som kom til Danmark på 1970-tallet, og som tilegnet seg det danske språket på arbeidsplassen. Resultatet var «et meget basalt og meget begrenset sprog, som stoppede i sin utvikling, og som derfor hadde begrenset anvendelsesflade» (Pedersen, 2007, s. 15). Dette synliggjøres også av Sandwall (2013) som peker på tidligere forskning: «invandrare som går direkt in i arbete utan tillgång till språkundervisning ofta utvecklar starkt förenklade versioner av andraspråket som kännetecknas av begränsad grammatik och ett mycket begränsat ordförråd» (Klein & Dittmar, 1979; Klein & Perdue, 1977; Lindberg, 2002, referert i Sandwall, 2013, s. 79). Deltakerne i den tidligere ordningen gikk ikke direkte ut i arbeid, men dersom den språkopplæringen de har fått før de går ut i praksis ikke er tilstrekkelig, kan språkutviklingen stagnere, og i noen tilfeller gå tilbake. Dette påpeker viktigheten av at den systematiske språkopplæringen vedvarer selv om deltakerne er i praksis på en arbeidsplass. Den nye modellen legger i større grad til rette for å ivareta deltakernes språkutvikling, og de vil få tett oppfølging og tilrettelegging i praksis. Deltakerne får i tillegg til praksis, norskundervisning både på arbeidsplassen og på læringssenteret. Dette kan bidra til at språkutviklingen ikke stagnerer, men derimot har en oppadgående kurve også når deltakerne er i praksis.

Kvalitet og system i oppfølgingen er dermed en forutsetning for at språkutviklingen skal få en oppadgående kurve, og noen ganger er det ikke en selvfølge at tiltak som språk- og arbeidspraksis får en slik ønsket effekt. Dette belyser saken fra Kvæningen kommune om Mohamad Rakan. Han hadde ikke tilegnet seg tilstrekkelige norskferdigheter etter endt introduksjonsprogram. Representanter for fylkesmannen har selv møtt Rakan og uttaler i artikkelen at: «vår oppfatning er at hans norskkunnskaper er meget begrenset» (Solvang, 2019). Rakan hadde ikke i henhold til introduksjonsloven hatt arbeidsrettede tiltak det siste året når han jobbet som vasker på rådhuset i kommunen. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet presiserer tydelig i sine retningslinjer at tiltak som språkpraksis kun kan regnes som en del av norskopplæringen dersom: «Det er en reell mulighet for deltakeren å bruke språket og utvikle egne språklige ferdigheter på praksisplassen» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2018). Praksis kan dermed ikke regnes som en del av opplæringen dersom: «det primære formålet er å prøve ut deltakerens arbeidsevne» eller at «deltakeren i hovedsak jobber alene» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2018). I direktoratets retningslinjer fremheves kravet om en sammenkobling mellom praksis og undervisning: «Deltakeren får pedagogisk oppfølging underveis. Læreren kan gi oppfølging på praksisplassen, eller den kan gis ved at oppgaver og

arbeid i klasserommet henger sammen med de språklige handlinger deltakeren gjennomfører på praksisplassen» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2018).

For at praksis i utgangspunktet skal ha god effekt for Rakan og andre som kommer til Norge, er det viktig at det som skjer i undervisningsrommet og arbeidsrommet, til sammen danner utvikling av språkferdigheter og kompetanse som kreves for å kunne få varig arbeid og bolig. Det er dette som danner grunnlaget for læringsrommet. I undervisningsrommet må den strukturerte norskundervisningen foregå rettet mot yrkesvalg og mål deltakeren har satt i sin IP (kap. 2.1.2). I læringsrommet legges undervisningen opp gjennom flere tilnærminger, og deltakernes kompetanse blir brukt som utgangspunkt for videre læring i «rommet».

Fremfor at ansvaret for deltakerne er oppstykket og delt mellom kommunen og andre eksterne tiltaksleverandører, kan en helhetlig kommunal drift sikre større sammenheng mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet. Informantene påpeker som nevnt ovenfor på at de vet lite om hvilken oppfølging deltakerne har fått i praksis. Dette kan tyde på at det har vært liten eller ingen sammenheng mellom disse rommene. Intern kommunal drift kan i større grad sikre høyere kvalitet i form av sammenheng mellom ulike tiltak, som i sin tur kan bidra til å bedre språkopplæringen. Ved at læringssenteret har et helhetlig ansvar for å følge opp deltakerne både i undervisning og i praksis, vil det være lettere å tilrettelegge etter deltakernes behov. Praksislærerne får på den ene siden innblikk i hvilket språknivå som kreves i arbeidslivet, og på den andre siden mulighet til å legge til rette for at deltakerne skal nå dette nivået. Gjennom en helhetlig kommunal drift, samt oppfølging av deltakere både i undervisning og praksis, kan et helhetlig læringsrom skapes.

## **5.2 Utvikling av ny opplæringsmodell**

Den nye opplæringsmodellen er som nevnt et tverrfaglig trekantsamarbeid mellom NAV, Flyktningetjenesten og læringssenteret (kap. 2.3.1). Det er disse tre instansene innad i kommunen som sammen skal utvikle modellen og samarbeide om å drifte den. Det er mange roller og ansvarsområder som skal fordeles, men læringssenteret og praksislærerne er delvis i gang med sine oppgaver. Læringssenteret har en sentral rolle i modellen, ettersom det er de som har ansvar for deltakernes opplæring. Selv om modellen ikke er ferdig utviklet og mange strukturelle faktorer ikke er på plass, foreligger det et tydelig bilde av hva modellen er tenkt å være, sett ut fra læringssenterets ansvarsområde:

Frøya: Jeg tenker at praksisen skal inn i norskopplæringen, for så å brukes i praksisen igjen. Det språket de trenger i praksis skal bearbeides i norskopplæringen, slik at de blir trygg på å bruke det i praksis igjen.

Nanna: Forhåpentligvis får vi samlet deltakerne som har praksis innenfor samme bransje i en og samme gruppe på skolen, slik at vi får gitt de en spisset bransjeopplæring. Det er den optimale løsningen.

Frøya: At de har opplæring innenfor bransjen.

Nanna: Når de er i praksis er det ikke bare språkopplæring. Faglig og sosial opplæring, og faglige og sosiale kontekster i praksis er vel så viktig. Man tilegner seg språket på en helt annen måte i praksis enn på skolen. Gjennom sosialisering, det er også veldig viktig.

Frøya: Og en stor del av opplæringen egentlig.

Praksislærerne ser for seg at praksis, i større grad enn i den tidligere ordningen, skal inn som en integrert del av norskopplæringen. Den skal være arbeidsrettet, og det skal være et samspill mellom det deltakerne lærer i klasserommet og språket de møter i arbeidslivet. En spisset bransjeopplæring beskrives som den optimale løsningen, hvor deltakerne samles i grupper basert på deres yrkesretning når de har undervisning på læringscenteret. Faglige og sosiale kontekster i arbeidslivet fremheves som en stor og viktig del av opplæringen. Gjennom dette legger den nye modellen til rette for ulike innfallsvinkler på språklæring ettersom deltakerne får mulighet til å lære språket på to ulike læringsarenaer. Informantene beskriver en sirkelbevegelse mellom de to forskjellige læringsrommene:

Frøya: Når deltakerne på sikt er ute i praksis, så vil språket deltakerne møter på praksisplassene, altså det språket, de situasjonene, de tekstene og alt de omgir seg med i praksis, danne utgangspunkt for norskopplæringen. Språket de trenger på jobben er det vi skal arbeide med i arbeidsrettet norskopplæring.

Nanna: Og motsatt vei. Det vi jobber med på skolen skal de også kunne ta med seg tilbake til praksisen.

Frøya: Ja, da har de tatt det med i klasserommet, også jobber vi med det, også skal de ta det ut i praksisen igjen.

Gjennom å skape et samspill mellom det Pedersen omtaler som undervisningsrommet og arbeidsrommet, kan læringsrommene fremfor å utgjøre to adskilte læringsarenaer, danne et helhetlig læringsrom (Pedersen, 2007, s. 5; figur 5). Undervisningen deltakerne får i



klasserommet og deres deltakelse på praksisstedet gir ulike muligheter for språkbruk og språklæring. De to læringsrommene kan derfor åpne for en unik mulighet til å utfylle hverandre og gi deltakerne en variert og meningsfull språkopplæring (Kompetanse Norge, u.å). Praksislærerne trekker frem at det språket deltakerne møter på arbeidsplassen, skal være utgangspunkt for det språket som skal bearbeides og arbeides med i undervisningen. Når deltakerne har undervisning i en klasseromskontekst, gis det større mulighet til å rette oppmerksomhet mot språket som system, og de får mulighet til å utvikle deklarativ kunnskap (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41; se kap. 3.1.4). Gjennom å bruke språket i interaksjon med andre på praksisstedet får deltakerne mulighet til å ta i bruk aktuelle språktrekk, samt å øve på språket. Prosedural kunnskap er et viktig steg for at språkferdighetene skal automatiseres, og dette legger særlig praksis til rette for (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41). De to læringsrommene kan i et samspill med hverandre åpne for et læringskretsløp hvor deltakerne får bearbeide språket og får nye språklige erfaringer (se kap. 3.4).

Praksislærerne fremhever viktigheten av det sosiale aspektet ved den nye opplæringsmodellen. Den tidligere ordningen la også til rette for språklig interaksjon på arbeidsplassen, men det er grunn til å anta at deltakerne fikk liten eller ingen oppfølging. Læringssenteret har ikke oversikt over deltakernes oppfølging i praksis, men ut fra deres erfaringer og samtaler med tidligere deltakere tyder mye på at det ikke har foreligget en tilrettelegging og oppfølging. De var til en viss grad overlatt til seg selv, og alene om å få innpass i praksisfellesskapet på arbeidsplassen. I den nye modellen kan det være lettere å ivareta det sosiale. Gjennom språklig oppmerksomhet i undervisning får deltakerne mulighet til å bearbeide språket og vende tilbake til arbeidsrommet med en større språklig trygghet og erfaring. Deltakerne har gjennom undervisningsrommet et praksisfellesskap med andre deltakere i samme situasjon, hvor de får anledning til erfaringsutveksling som legitime deltakere av fellesskapet. I tillegg kan tettere oppfølging synliggjøre deltakernes behov og eventuelle utfordringer på arbeidsplassen. Dette gir mulighet til å tilrettelegge for læring i samspill med andre og omgivelsene. Disse faktorene kan samlet sett gjøre det enklere for deltakerne å ta del i praksisfellesskapet de møter på arbeidsplassen.

### **5.3 Innholdet i den nye modellen**

Selv om den nye modellen legger til rette for et samspill mellom undervisning og praksis, er ikke dette samspillet gitt. Det er mange faktorer som må ligge til grunn for å skape et helhetlig læringsrom og en god språkopplæring. Hva praksislærerne velger å fylle den nye modellen med, herunder undervisnings- og arbeidsrommet (figur 5), er av betydning for deltakernes læringsutbytte. Det er foreløpig ikke etablert en tydelig struktur i modellen for fordeling av

antall timer og dager deltakerne tilbringer på skolen og arbeidsplassen. Deltakerne er i hovedsak i praksis, men skal med jevne mellomrom ha opplæring på læringssenteret:

Idun: Dessuten vil det være deltakere med ulike behov, og dermed vil det være behov for ulike måter å jobbe på. Noen vil trenge tett oppfølging med en tettere kombinasjon av praksis og skole, for eksempel tre dager praksis og to dager skole. Andre er det meste av tiden på praksisplassen, men med oppfølging av lærer helst ukentlig, i tillegg til at de får undervisning på skolen en dag i måneden eller lignende.

Hvor tett kombinasjon deltakerne har mellom skole og praksis varierer etter behov. Deltakerne får derfor en tilpasset opplæring ut fra yrke, forutsetninger og behov. Ikke alle starter opplæringen til samme tid, og man kan derfor ikke kjøre et fast opplæringsløp fra august til juni som er likt for alle. Undervisnings- og arbeidsrommets innhold baserer seg derfor på den enkelte deltakers umiddelbare behov og tar utgangspunkt i arbeidsplass og språknivå.

### **5.3.1 Undervisningsrommet**

I den tidligere ordningen var det ikke en kombinasjon av undervisning og praksis, og man kan derfor si at undervisningsrommet ikke eksisterte. Deltakerne var kun i praksis og hadde ingen opplæring på, eller kontakt med læringssenteret. I den nye modellen spiller undervisningsrommet en sentral rolle for deltakernes språkopplæring. Praksislærerne sitter på mye erfaring fra voksenopplæringsfeltet med tradisjonell klasseromsundervisning på ulike spor. Denne erfaringen tar de med seg videre inn i den nye modellen:

Frøya: Man kan ta med seg tema eller domener innen arbeidsliv fra læreplanen inn i den nye modellen. At dette får et større fokus i den nye modellen. Det er viktig at man fortsetter å hjelpe deltakerne med å utvikle ferdighetene sine; lese, skrive, muntlig og lytte, som også er fokus i læreplanen. Læreplanen må ikke glemmes selv om de er ute i praksis. Man kan plukke ut det som passer, eller er riktig for den deltakeren man har ute i praksis.

Nanna: Jeg tenker også at jeg vil ta med meg læreplanen videre i den nye modellen, som et grunndokument. Dette skal være en rettesnor for meg i forhold til hva deltakerne trenger å kunne. I læreplanen er språknivåene veldig godt beskrevet. Det er jo også en pekepinn for hva deltakerne skal oppnå.

Idun: Jeg synes det er veldig interessant og givende at man har erfaring fra vanlig norskundervisning. Man har et repertoar av mange forskjellige ting, og at man vet hva som skal til for at deltakerne skal komme på neste språknivå, eller ideer om hva de trenger på arbeidsplassen.

Undervisningsrommet fylles altså ikke med helt nytt innhold. Praksislærerne tar med seg erfaring og kompetanse fra norskopplæring for voksne innvandrere inn i den nye modellen. Læreplanen forblir et viktig dokument og er en rettesnor og veileder som opplæringen skal ta utgangspunkt i. I løpet av det første introduksjonsåret skal deltakerne jobbe etter læreplanen og være innom de generelle temaene som ikke omhandler arbeidsliv. I det andre introduksjonsåret ligger fokuset på det deltakerne trenger for å få størst mulig læringsutbytte av praksis. Det første året består dermed av generell norskopplæring, og i det påfølgende året er det en kombinasjon av språkinnlæring og arbeidslivsinnlæring. Praksislærerne diskuterer hva som danner utgangspunkt for undervisningsrommet:

Idun: Norskknivå og ferdigheter i lesing og skriving, og bransjegrupper. Når deltakerne er i praksis og kommer til oss på skolen, er det kanskje et skille mellom de som fungerer greit i praksis, og de som trenger ekstra oppfølging i lese- og skrivetrening, gjennom AFP-ordning. Derfor skrev jeg at norskknivå danner utgangspunkt for hvilken gruppe de deles inn i.

Frøya: Jeg tenker at deltakernes praksisplass vil ha betydning for undervisningsrommet, og at de tar med seg ting fra praksis som vi må jobbe med i undervisningen. Grunnleggende ferdigheter er viktig å jobbe videre med, i tillegg til generell kunnskap om norsk arbeidsliv, regler, lover, rettigheter, normer, pausesnakk og alt det der.

Nanna: Hvis vi i tillegg kan spisse oss inn mot den bransjen de har, vil man få en veldig tilpasset opplæring. Språknivået de har er også selve grunnen for hvor vi skal starte planleggingen.

Frøya: Ja, ut fra hva de har behov for der og da. Man må tilpasse undervisningen ut fra det språknivået de har. Språknivået har veldig mye å si, men deltakernes praksisplass vil kanskje først og fremst danne utgangspunkt for undervisningsrommet i den nye modellen.

Deltakernes norskknivå trekkes frem som en av faktorene som danner utgangspunkt for undervisningsrommets innhold. Informantene peker også på deltakernes praksisplass som betydningsfull for hva man vektlegger i undervisningsrommet. Det er i hovedsak disse to faktorene som danner grunnlaget for hva innholdet i undervisningsrommet blir, og hvilke arbeidsmetoder som vektlegges.

#### **5.3.1.1 Gruppering av deltakere – språknivå og bransje**

Praksislærerne diskuterer hvorvidt deltakerne skal grupperes etter språknivå, bransje eller en kombinasjon. En gruppering etter språknivå og bransje ses på som den mest optimale løsningen, og gir mulighet for å drive en tilpasset og bransjerettet språkopplæring. Hvilket språknivå deltakerne har, får som nevnt betydning for hvor tett oppfølging de får i praksis og hvor ofte de

får undervisning på læringssenteret. Noen deltakere har større behov for tettere oppfølging gjennom undervisning for å kunne fungere i praksis. Mange av deltakerne i introduksjonsprogrammet har liten eller ingen erfaring med skolegang fra hjemlandet, og mange har aldri lært å lese og skrive på sitt eget morsmål. De har lite erfaring med selvstendig språklæring, noe som gjør det utfordrende å ta ansvar for egen læring. De har derfor behov for mer støtte i språklæringsprosessen enn andre deltakere som i større grad har utviklet disse ferdighetene. En fordeling av deltakerne basert på språknivå er hensiktsmessig med tanke på tilpassing og differensiering av undervisningen etter gruppens behov. Noen trenger forsterket støtte, og den ene praksislæreren har trukket frem AFP (Arbeidsforberedende praksis), et tilbud enkelte deltakere fikk i den tidligere ordningen. Arbeidsforberedende praksis var en tettere oppfølging av deltakere som hadde behov for ekstra faglig og praktisk støtte før de skulle i praksis. Dette kunne eksempelvis være ekstra lese- og skriveopplæring eller ytterligere opplæring i arbeidslivets normer og regler. Praksislærerne ønsker å ta med seg elementer fra AFP-ordningen inn i den nye modellen for deltakere som har behov for ekstra støtte.

Innputt beskrives som viktig i språklæringsprosessen, og innputtens kvalitet har betydning for deltakernes utvikling av norsk som andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 27; se kap. 3.1.2). Praksislærerne utgjør språklige forbilder for deltakerne i undervisningsrommet, og har derfor en sentral rolle i hvilken innputt deltakerne blir eksponert for. Krashens (1985) innputthypotese belyser at deltakerne lærer best og mest naturlig dersom de mottar innputt som er et hakk over nivået de befinner seg på (Krashen, 1985, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 27). En gruppering etter språknivå kan derfor gjøre det mulig å tilpasse den innputten deltakerne eksponeres for, på bakgrunn av hvilket nivå gruppen befinner seg på. Dersom gruppesammensetningen er mest mulig homogen, kan praksislærerne i større grad møte gruppens behov og nivå som helhet.

Når vi som vikarlærere underviste deltakergruppen som er innenfor rammene av den nye modellen, observerte vi et stort sprik i deltakernes ferdighets- og selvstendighetsnivå. I observasjonsnotatene har vi kommentert at noen deltakere jobber selvstendig med tekster og oppgaver, mens andre har behov for betydelig støtte i læringsarbeidet. Når klassen jobbet med et arbeidshefte om ulike yrker, hadde enkelte deltakere behov for konstant støtte av en lærer eller medelev for å kunne gjennomføre oppgavene. Vi observerte at andre deltakere arbeidet seg gjennom heftet på egenhånd. Dette belyser viktigheten av gruppering etter språknivå, for å kunne gi deltakerne den støtten eller de utfordringene de trenger for å komme seg videre i læringsprosessen. Dersom gruppen er heterogen, kan det være utfordrende å gi innputt av god kvalitet som ligger et hakk over det språknivået gruppen som helhet har (kap. 3.1.2). I

heterogene grupper varierer deltakernes språknivå i stor grad, og det er stor sjanse for at innputten enten blir for nær, eller har for stor avstand til deltakernes nærmeste utviklingssone (kap. 3.1.1).

Innputt og utputt er knyttet til den språklige interaksjonen, og målet er at partene i samtalen skal forstå hverandre. I homogene grupper kan deltakerne med støtte fra hverandre eller fra læreren løse oppgaver de ikke kan mestre på egenhånd. På denne måten utgjør deltakerne stillaser for hverandre i språklæringsprosessen. I heterogene grupper kan språkbrukere på et høyere nivå gi støtte og være medierende hjelpere for deltakere på et lavere nivå (Ellis, 2012, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 28). Det er likevel viktig at deltakere på et høyere nivå også får den hjelpen, støtten og de utfordringene de trenger for å komme seg videre i språklæringsprosessen.

En bransjerettet gruppeinndeling fremheves, sammen med språknivå, av praksislærerne som den mest fruktbare gruppeinndelingen i undervisningsrommet. Ved å ta utgangspunkt i deltakernes ulike bransjer blir opplæringen tettere knyttet til den enkelte deltaker. Deltakerne i introduksjonsprogrammet representerer mange ulike bransjer, og de har alle ulike praksisplasser innenfor forskjellige yrkesgrupper. Det er derfor mest hensiktsmessig om opplæringen tar utgangspunkt i deltakernes praksisplass, og samler deltakere innenfor samme bransje i samme gruppe. Ved å ta utgangspunkt i det yrket deltakerne møter i arbeidsrommet, kan man i større grad forberede deltakerne på det språket de møter på arbeidsplassen. Praksislærerne tror at opplæringen kan oppleves som mer relevant og meningsfull for deltakerne dersom det de lærer, er direkte knyttet til den enkeltes yrkesvalg:

Nanna: Vi lærer mer når vi har direkte og umiddelbar bruk for kunnskapen som blir formidlet, og dermed vil en tilrettelagt opplæring som er knyttet opp mot deltakerens umiddelbare behov ha en stor effekt for deltakernes læringsevne og motivasjon. De vil se direkte nytte av det opp mot praksis. Det vil gi et læringsutbytte fordi deltakeren forhåpentligvis er mer motivert for å ta imot den nye kunnskapen og lære den.

Idun: Jeg tenker at deltakerne ser at dette virkelig har med dem å gjøre, og det er ikke bare en lærebok som alle bruker. Det er rettet mot bare dem. Det har relevans og det har med folk å gjøre. Det er ikke bare en død tekst i en lærebok.

Gjennom en bransjerettet gruppeinndeling kan praksislærerne lære deltakerne akkurat det de har behov for fordi det er rettet mot den enkelte deltakers spesifikke yrkesretning. En trailersjåfør kan lære om sitt yrke i stedet for å bruke tid på å lære om det å være barnehageassistent. Opplæringen får derfor større relevans, og praksislærerne tror dette er en

viktig motivasjonsfaktor i læringsprosessen. Andrespråkslæring hos voksne blir i større grad påvirket av interne faktorer enn hos yngre språkinnlærere. Motivasjon og yrkesbakgrunn fremheves som to av faktorene som kan påvirke andrespråksinnlæringen (Bergreen & Tenfjord, 1999; Gujord, 2013, referert i Fondevik & Halvorsen, 2018, s. 230). Ulike kontekster kan fremme eller hemme motivasjon, og derav deltakernes læringsutbytte. Ved å tilpasse den mikrososiale konteksten etter deltakernes spesifikke bransje ser praksislærerne for seg at dette har innvirkning på deltakernes motivasjon for å lære (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 44). Gjennom bransjerettete grupper kan både den ytre og indre motivasjonen til deltakerne styrkes (kap. 3.1.3). I tillegg til et mål om få seg en jobb vil læringsaktivitetene forhåpentligvis være knyttet til et yrke deltakerne interesserer seg for. Aktivitetene som foregår i den mikrososiale konteksten, oppleves dermed som meningsfylte å holde på med, og det kan gi økt motivasjon i læringsarbeidet. Opplæringen må legge til rette for at deltakerne opplever suksess, og at disse mestringsopplevelsene kan legge grunnlag for et ønske om videre læring.

I den nye modellen ser praksislærerne for seg en gruppeinndeling basert på språknivå og bransje når deltakerne har undervisning på læringssenteret. Språknivå og yrkesretning er viktige faktorer som har betydning for deltakernes motivasjon og læringsutbytte. Språklæringen kan påvirkes i en positiv retning ved at deltakerne opplever relevans og nytte av det de lærer i undervisningsrommet. For at en gruppering etter språknivå og bransje skal kunne realiseres, kreves likevel et relativt høyt antall deltakere og nok ressurser. Det er ikke gitt at en slik inndeling lar seg gjennomføre, men et slikt utgangspunkt kan legge til rette for en god og helhetlig språkopplæring, som er tilpasset den enkelte deltakeren.

### **5.3.1.2 Bruk av autentisk materiale fra praksis**

En undervisning som kun tar utgangspunkt i læreboktekster, og ikke-autentiske tekster konstruert for språkopplæring, forbereder deltakerne i liten grad på det språket og kommunikasjonsformene de møter i arbeidslivet. Kompetanse Norge fremhever i likhet med Sandwall (2013) og Andenæs (2011), betydningen av autentisk materiale som et vesentlig element i undervisningen. Forskning viser at «Alle forsøk på å systematisere betingelser for arbeidsplasslæring legger vekt på at de arbeidsrelaterte erfaringene må bearbeides og reflekteres over» (Hilleren mfl., 2004, referert i Andenæs, 2011, s. 54). Pedersen og Winsnes (2018) omtaler samspillet mellom undervisnings- og arbeidsrommet som et læringskretsløp. For at et slikt læringskretsløp skal finne sted, må man bruke og innhente autentisk materiale fra arbeidsrommet. Målet med arbeidsrettet norskundervisning er at deltakerne skal lære det språket de møter i arbeidslivet, og dette realiseres gjennom å ta det autentiske materialet fra arbeidsplassene inn i undervisningsrommet. Det autentiske materialet brukes som utgangspunkt

for å tilrettelegge språkundervisningen (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 6). Den tidligere ordningen åpnet ikke for et slikt læringskretsløp fordi deltakerne kun var i praksis og ikke hadde undervisning på læringssenteret. I den nye modellen ønsker praksislærerne å arbeidsrette undervisningen ved å ta utgangspunkt i det språket som omgir deltakerne på arbeidsplassen, og dermed skape et læringskretsløp:

Frøya: Det deltakerne møter i praksis skal de bearbeide i undervisningen, for så å ta det tilbake til praksis. Slik kan de få en bedre forståelse og føle seg tryggere til å bruke det.

Praksislærerne ser for seg at de som lærere, men også deltakere og mentorer kan innhente autentisk materiale fra arbeidsplassene. De ser for seg at dette materialet vil bestå av muntlige og skriftlige tekster, som innhentes ved hjelp av lyd- og videoopptak, og innsamling av andre eksempler på skriftlig kommunikasjon, for eksempel oppslag og instruksjoner. En forutsetning for å kunne bruke det autentiske materialet fra deltakernes praksishverdag i undervisningen, er at læreren har kjennskap til hvilken type kommunikasjon deltakerne deltar i, både skriftlig og muntlig. I undervisningsrommet vil praksislærerne legge opp til at deltakerne skal innhente autentisk materiale fra sin praksisplass gjennom det Pedersen og Winsnes (2018) omtaler som integreringsoppgaver:

Idun: Jeg skulle gjerne brukt slike kreative former for læring med film også videre. Jeg skulle gjerne sett at deltakerne selv også tar med slike filmsnutter.

Nanna: Jeg tror de kaller det for integreringsoppgaver. De kan ta med lydopptak eller film de har gjort på praksisplassen. Selvfølgelig etter avtale med sjefen eller kollegaene som de bruker i eksemplene. I yrkesnorskursene vi har hatt, har deltakerne tatt med autentiske tekster fra praksisplassen til undervisningsrommet, som gjør at opplæringen blir mer helhetlig.

Frøya: Det kan være lekser som deltakerne får, at de skal observere eller bite seg merke i konkrete situasjoner eller elementer på arbeidsplassen. Man kan ta bilde av de oppslagene som henger rundt omkring. Alt av hygienerutiner og garderoberutiner. Det henger mange slike oppslag i en barnehage, så jobber vi med de tekstene i norskopplæringen. De får både lære seg nye ord, de forstår rutinene i barnehagen og de får lesetrening. Da tar man praksisen inn i undervisningen, så kan de bruke det igjen i praksisen.

Gjennom bruk av autentisk materiale fra arbeidsplassen får også praksislærerne tilgang til den reelle kommunikasjonen som foregår der. Praksislærerne ser for seg at det hadde vært nyttig å ha film eller lydopptak av ulike situasjoner fra deltakernes arbeidsplasser, eksempelvis hvordan

kollegaer hilser på hverandre eller hvordan en barnehageansatt tar imot foreldrene på morgenen:

Nanna: Hvis vi kunne fått lov til å filme eller ta lydopptak av noe sånt, så får vi kunnskap om hvilke kommunikasjonsformer de har, så kan vi bruke det i opplæringen.

Idun: Jeg skulle gjerne vært skyggen til deltakerne en gang, og ikke bare sitte med de på et eget rom og snakke om ting som de trenger der og da, men at jeg faktisk tar meg tid og er med. Helst en hel dag, for å få hele arbeidshverdagen med.

Ved å bruke autentisk materiale i undervisningen og gi deltakerne integreringsoppgaver skaper man i større grad en sammenheng mellom undervisning og praksis. Bruk av integreringsoppgaver forutsetter likevel at deltakerne er aktiv, selvstendig og motivert. Praksislærerne ser også for seg at de får kunnskap om kommunikasjonsformene og språket som brukes gjennom praksisbesøkene. De syns likevel det kunne vært hensiktsmessig å «skygge» deltakerne gjennom en hel dag, for å få et mer helhetlig innblikk i arbeidshverdagen deres. I artikkelen *Språklæring på arbeidsplassen* (2011) peker Ellen Andenæs på tre grunnleggende premisser for språkopplæring på arbeidsplassen. For det første må opplæringen være basert på kommunikasjon «*slik den faktisk foregår i forskjellige yrker og sektorer, og det innebærer at man bruker autentisk materiale fra arbeidsplasser – både muntlig og skriftlig*» (Andenæs, 2011, s. 54). Det andre premisset er knyttet til læreres kvalifikasjoner. Kunnskap om kommunikasjonsformer på arbeidsplassen må gjøres tilgjengelig for språklæreren, slik at opplæringen kan ta utgangspunkt i reelle situasjoner i tilknytning til yrke og arbeid. Her ser vi at veiledning og oppfølging fra en lærer som kan fagområdet deltakerne møter i praksis, er viktig. Ord og begreper som brukes i undervisningen, må beherskes og forstås av lærer, slik at troverdighet og nærhet til området blir ivaretatt. Praksislærerne må derfor på den ene siden ha kunnskap om språket på den spesifikke arbeidsplassen, og på den andre siden ha kompetanse til å videreformidle denne kunnskapen (kap. 3.1.4). Det tredje premisset omhandler opplæringens forankring på arbeidsplassen, og vi redegjør for dette under punkt 5.3.2.1.

Karin Sandwall finner i sin doktoravhandling *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser* (2013) at det ikke var etablert en slik kobling: «Min studie tyder alltså på att en systematisk och kontinuerlig koppling inte etablerades trots politiska direktiv och pedagogiska intentioner» (Sandwall, 2013, s. 207). En tydeligere kobling mellom skolen og omverdenen fremheves som betydningsfull for å gjøre undervisningen engasjerende og relevant for studentenes bakgrunn, situasjoner og langsiktige mål (Sandwall, 2013, s. 207). Hun viser til hvordan bruk av aktiviteter knyttet til praksis kan



bidra til en tettere kobling mellom de to læringsrommene. Vektlegging av en utforskende og reflekterende tilnærming, med bruk av autentisk og situert språkbruk, utgjør et grunnleggende prinsipp for en slik kobling (Sandwall, 2013, s. 207). Eksempelvis kan deltakerne gjennom praktiske oppgaver de skal utføre på arbeidsplassen, få erfaringer de kan diskutere i undervisningen. Dermed kan deltakerne få støtte og veiledning som kan bidra til at de prøver ut språket i ulike situasjoner.

For innlærere som skal lære et nytt språk, kan det være både skremmende og utfordrende å praktisere språket i ukjente omgivelser. Praksislærerne fremhever bruk av case og rollespill relatert til situasjoner deltakerne møter i praksis, som en god arbeidsmetode for språklæring i undervisningsrommet:

Frøya: Man kan jo snakke om caser og situasjoner uten at man nødvendigvis må ha det på film. Det hadde jo sikkert vært det beste, men man får jo bearbeidet eller øvd på det med å ha caser der de kan lage rollespill eller øve seg på hva de sier i de ulike situasjonene.

Nanna: Det husker jeg fra barnehagekurset som veldig nyttig. Når vi hadde grupper på skolen og arbeidet med å løse caser, syntes deltakerne dette var veldig nyttig og de kjente seg igjen i alle situasjonene. Bare det at man får jobbet med konkrete situasjoner og caser, vil kanskje føre til at de blir mer trygg i de sosiale settingene på arbeidsplassen. Man har et større repertoar å bruke.

Frøya: Da unngår de kanskje det ikke, men tør heller å prøve noe nytt fordi de føler seg trygg.

Idun: Jeg tror deltakerne føler seg trygg fordi de på skolen blir minnet på situasjoner de kjenner fra praksis, og omvendt. De kan tenke at dette har vi snakket om på skolen. Det tror jeg er viktig. Jeg tenker ofte at man ikke klarer å lære, om man ikke er trygg.

Frøya: Trygghet er viktig for all læring.

I artikkelen *Fra Syra til det norske hus – en studie av integrert språk- og kulturopplæring for syriske flyktninger* (2018) skriver Birgitte Fondevik og Lars Julius Halvorsen om erfaringer fra et intensivt opplegg for integrert språk- og kulturopplæring, som kombinerte klasseromsundervisning med deltakelse i norske hverdagsaktiviteter og høytider. Funnene til Fondevik og Halvorsen (2018) viser at flere av deltakerne har påpekt at det er lettere å lære kultur i praksis enn bare gjennom teori. Rollespill la til rette for å bruke språket i en naturlig kontekst, og dette synes å ha bidratt til en dypere forståelse av ord og begreper. Deltakerne sa også at kunnskap de har fått gjennom rollespillene gjorde det lettere å delta i pausesamtaler under språk- og arbeidspraksisen, fordi de forsto hva de andre snakket om. Opplegget ga

deltakerne mulighet til å bruke språket i reelle situasjoner, og til å bruke norsk i kommunikasjon med norsktalende personer. To av deltakerne i studien mente at det i den ordinære norskopplæringa stort sett var læreren som snakket, mens deltakerne fikk lite tid til å praktisere norsken muntlig.

I likhet med funnene til Fondevik og Halvorsen (2018), ser praksislærerne på bruk av case og rollespill i undervisningsrommet som en inngang til språket og kulturen i arbeidslivet. Deltakerne får gjennom slike aktiviteter praktisert språket og øvd på ulike situasjoner de møter på praksisplassen. På denne måten skapes det autentiske situasjoner i undervisningsrommet, og språklæringen foregår i en mer naturlig kontekst som deltakerne kan relatere til. Ulike caser kan blant annet basere seg på reelle opplevelser eller erfaringer deltakerne har møtt på i praksis. Gjennom integreringsoppgaver kan deltakerne ta med seg autentiske situasjoner fra arbeidsrommet, som danner utgangspunkt for videre bearbeidelse i undervisningsrommet. De ulike casene deltakerne tar med seg, kan brukes som utgangspunkt for språklæringsaktiviteter i klasserommet, som for eksempel rollespill. Den ene praksislæreren beskriver det som nyttig, og de trekker frem at dette kan være med på å skape trygghet for deltakerne i møte med ulike situasjoner som kan oppstå i hverdags- eller arbeidslivet. En slik tilnærming kan gjøre det lettere for deltakerne å oppsøke eller ta del i språklige og interaksjonelle situasjoner i arbeidsrommet, fordi de i forkant har fått kjennskap til disse i undervisningsrommet.

Bruk av rollespill i undervisningen er en implisitt og bruksbasert tilnærming til språklæring, og gjennom denne tilnærmingen blir deltakerne eksponert for en stor mengde variert og autentisk språk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 41). Dette kan videre danne utgangspunkt for eksplisitt undervisning, hvor deltakerne bevisstgjøres på språklige mønstre i innputten de får gjennom møter med språk i bruk. Språklæring antas å finne sted uten at innlærer er bevisst eller oppmerksom på det. Elementer fra rollespillet kan brukes til å rette oppmerksomhet mot språklige mønstre, og på denne måten kan man supplere den bruksbaserte tilnærmingen med eksplisitt undervisning. Bruk av rollespill åpner for språklig innputt, utputt og interaksjon, og interaksjon mellom individer som kommuniserer er en viktig språklæringsarena. Gjennom rollespill får praksislærerne tilgang til deltakernes utputt, som er en viktig pekepinn på deltakernes oppnådde norskferdigheter på ett gitt tidspunkt (Monsen & Randen, 2017, s. 28). Dette gir praksislærerne et godt utgangspunkt for å tilpasse og tilrettelegge språkopplæringen ut fra den enkelte deltakers behov. Utputt har også en viktig funksjon for deltakerne, og gjennom rollespill bevisstgjøres de på differansen mellom det de kan si og det de ønsker å si (Swain, 1985, referert i Monsen & Randen, 2017, ss. 27-28). De får dermed mulighet til å prøve ut språket i trygge omgivelser, samt øve på de kommunikative ferdighetene i samspill med

andre deltakere. Nanna har erfaring fra yrkesnorskurs for minoritetsspråklige barnehageansatte. Hun peker på verdien av å lære deltakerne konkrete og praktiske ting som de kan ta med seg ut i praksis:

Nanna: Jeg synes det var en veldig god ordning, at man fikk brukt praksis, eksempler fra arbeidsplassen i norskopplæringen og man fikk forberede de på ting før de gikk ut i praksis ved å gjennomgå faglige begreper, organisering og planer.

Idun: Jeg synes av det jeg har hørt fra det kurset, at jeg har en følelse av at det forbereder folk veldig godt på praksis. Det jeg har hørt nå er at de føler seg ganske alene, de føler at de ikke kan noe, og at folk kanskje ikke forstår dette. Om de hadde hatt et kurs i forkant gir det dem litt innputt, forståelse og stolthet over at de har lært noe de kan bruke i praksisen.

Nanna: Det var veldig nyttig. Vi lekte hver dag, vi hadde dagens lek, samlingsstund og dagens sang. De lærte mange praktiske ting de kunne ta med seg rett ut i praksisen, så på en måte hadde det vært fint om vi hadde fått til det.

I den nye modellen får ikke deltakerne et eget kurs i forkant, for så å bli overlatt til seg selv i praksis. Det legges opp til et kontinuerlig samspill mellom deltaker og praksislærer, hvor innputt, arbeid og tilbakemelding er en del av læringskretsløpet. Gjennom bruk av integreringsoppgaver og lekser deltakerne får i undervisnings- og arbeidsrommet, styrkes samspillet mellom lærer og deltaker. Dette kan bidra til at deltakeren kan ta større del i egen læringsprosess. De får jevnlig oppfølging og har stadig undervisning på skolen. Dermed kan man i større grad i den nye modellen ta i bruk autentisk materiale og gi deltakerne det de har behov for der og da. Et tett samspill mellom læringsrommene gir praksislærerne mulighet til å gi deltakerne konkrete oppgaver og erfaringer de umiddelbart kan bruke i praksis.

Autentisk materiale kan komme i mange ulike former, alt fra tekster, bilder, film og lyd, til ulike situasjoner deltakerne tar med seg fra arbeidsrommet. Materiale fra arbeidsplassen kan brukes på mange måter i undervisningen og i læringsprosessen. Det har en stor anvendelsesflate, og kan brukes til å utvikle både språklige og sosiale ferdigheter. Det handler om å ta i bruk det som er virkelighetsnært, og det deltakerne møter på sin spesifikke arbeidsplass. Hensikten er at språklæringen skal styrkes, og at deltakerne skal lære ting de får nytte av i praksis. Deltakerne kan gjennom bruk av autentisk materiale i større grad se verdi i det de lærer. Ved å bruke konkrete eksempler fra praksis som deltakerne kan relatere seg til, kan de se et umiddelbart behov og en nytteverdi av opplæringen de får i undervisningsrommet. Dette kan ruste deltakerne til å møte situasjoner på arbeidsplassen, og gjøre dem til tryggere

språkbruker i arbeidsrommet. Dette er en måte å skape et læringskretsløp mellom undervisning og praksis, hvor man knytter de to læringsrommene sammen til et helhetlig læringsrom.

### **5.3.1.3 Undervisningens betydning for språklæring**

Undervisning er en viktig del av språkopplæringen, og den bør vektlegge både implisitte og eksplisitte innfallsvinkler. I tillegg til oppmerksomhet mot språkets formside, må også innlæringen skje gjennom gjentatte erfaringer med språket i bruk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, ss. 39-40). For andrespråksinnlæringen kan en kombinasjon av implisitt og eksplisitt undervisning (kap. 3.1.4) gi de beste forutsetningene for å etablere et velutviklet og nyansert andrespråk. I den nye modellen ved læringssenteret er det dannet et undervisningsrom, som tidligere ikke har eksistert for deltakere som har vært i praksis under det andre introduksjonsåret. Vi har sett at undervisningsrommet legger til rette både for oppmerksomhet mot språkets formside, og at det vektlegger ulike kommunikasjonsformer og situasjoner deltakerne møter på praksisplassene. Selv om deltakerne er i praksis og undervisningen skal være arbeidsrettet, spiller undervisningsrommet i tillegg en sentral rolle for å ivareta og videreutvikle deltakernes grunnleggende ferdigheter:

Nanna: En erfaring jeg tar med meg, som jeg stadig blir påmint, er at språklæring tar tid. Man må stadig gå tilbake til grunnleggende læring og jobbe etter spiralprinsippet. Vi må hele tiden repetere ting og grunnleggende strukturer i språket, og vanlige ord for ulike domener. Det tar lang tid å lære.

Frøya: Ja, det tar veldig lang tid å lære. Det tar lang tid å få alle ferdighetene opp på samme nivå, eller et høyere nivå. Er du på A2-nivå muntlig, er det ikke gitt at du er på samme nivå skriftlig, eller i forhold til lesing og skriving. Det er viktig å få alle ferdighetene videreutviklet.

Praksislærerne har tidligere pekt på at ikke alle deltakerne har vært godt nok forberedt til praksis etter kun ett år med norskopplæring. Praksis uten noen form for systematisk språkopplæring forutsetter at deltakerne ligger på et relativt høyt ferdighetsnivå, som gjør at de kan utføre oppgaver og være selvstendig i språklæringsprosessen uten støtte fra lærer. En slik språklæring, som også fant sted i den tidligere modellen, er av implisitt karakter. Mange av deltakerne innenfor rammene av den nye modellen ligger som tidligere beskrevet, på et basisnivå i norsk. Et godt læringsutbytte av praksis, som videreutvikler deltakernes språkferdigheter, fordrer at det foreligger en systematisk språkopplæring parallelt med praksis. Undervisningsrommet utgjør derfor en svært viktig rolle i språkopplæringen for denne type deltakergruppe. Språklig oppmerksomhet i undervisningsrommet er viktig for at språket skal videreutvikle seg. Gjennom

systematisk undervisning får deltakerne derfor mulighet til å omstrukturere og videreutvikle språket sitt:

Det er her, der er tid og mulighet for at rette oppmerksomheden mod sprogets formside og få lejlighed til at fordybe sig i de sproglige erfaringer fra det daglige arbejde uden det tidspres, der ofte er på en arbejdsplads. Dermed kan kursisten få udvidet sin sproglige præcision, sin grammatik, sine måde at udtrykke sprog handlinger på, sitt ordforråd osv. (Pedersen, 2007, s. 16).

I møte med deltakergruppen har vi observert viktigheten av at undervisningen vedvarer, selv om deltakerne er i praksis. I løpet av uken vi som vikarlærere hadde ansvar for deltakergruppen i den nye modellen, observerte vi at de grunnleggende ferdighetene var lite utviklet hos enkelte deltakere. I observasjonsnotatene har vi skrevet at enkelte deltakere har utfordringer knyttet til lese- og skriveferdigheter. En av deltakerne i gruppen forteller at vedkommende tilbringer det meste av tiden på praksisstedet sitt, og deltar sporadisk i undervisningen på læringssenteret. Videre forteller vedkommende at det er utfordrende å følge undervisningen grunnet manglende kontinuitet. I arbeid med oppgaver i leseforståelse, hvor deltakerne skulle lese tekst og svare skriftlig på spørsmål til teksten, forteller deltakeren at vedkommende ikke kan lese og skrive. Det ble derfor vanskelig å gjøre oppgavene uten hjelp fra lærer eller medelever. Vi observerer og hører at deltakeren har gode muntlige ferdigheter, og dette belyser at ikke alle ferdigheter nødvendigvis er på samme nivå til samme tid. Dette er et velkjent fenomen i andrespråklæring, og blant annet peker Engen og Kulbrandstad (2004) på at «en kan være tospråklig på flere måter og i større eller mindre grad» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26). De fremhever skillet mellom muntlige, skriftlige, reseptive og produktive ferdigheter, og at disse ofte ikke er like godt utviklet til samme tid på andrespråket.

I kommunikasjon med kunder og andre på arbeidsplassen vil deltakeren med høy sannsynlighet gjøre seg godt forstått. Likevel er det nødvendig å videreutvikle de andre grunnleggende ferdighetene for å få et velutviklet og nyansert språk, som ikke fossiliserer. Pedersen (2007) peker på at voksne innlærere besitter språklig viten fra førstespråket, som de drar nytte av når de skal kommunisere på det nye språket. Gjennom dette tar de i bruk kommunikasjonsstrategier for å forstå og gjøre seg forstått:

De kan trække på deres viden om den sammenhæng, kommunikationen foregår i, fx en arbejds situation, de kan pege på tingene, de kan udtrykke omfattende betydninger med få ord uden grammatisk sammenhæng: 'Ikke komme morgen, barn syg'. Når det lykkes voksne gennem brug af kommunikationsstrategier at få en kommunikation til at fungere (nogen lunde),

er der risiko for, at de ikke længere er oppmærksomme på deres eget sprog med henblik på at videreudvikle det (Pedersen, 2007, s. 16).

Denne observasjonen belyser viktigheten av at deltakerne får opplæring på læringscenteret parallelt med praksis, og at arbeidsrettet norskopplæring ivaretar den kompetansen som samfunnet og arbeidslivet krever. Grunnleggende ferdigheter er en forutsetning for at videre læring skal finne sted, og det er derfor avgjørende at deltakerne utvikler disse for å kunne få et godt læringsutbytte i praksis. Innholdet i undervisningen må derfor legge til rette for å ivareta og utvikle deltakernes grunnleggende ferdigheter, slik at videre språklæring kan finne sted i undervisnings- og arbeidsrommet. Praksislærerne fremhever at det er viktig å fortsette arbeidet med grunnleggende ferdigheter selv om deltakerne skal ut i praksis.

Morsmålet spiller en sentral rolle i utviklingen av et andrespråk, og det er viktig at deltakerne får morsmålsstøtte i norskopplæringen. Alle innlærere utvikler sine norskferdigheter med utgangspunkt i medbragt kompetanse og grunnleggende ferdigheter på morsmålet. Det har over tid vært en holdning til at deltakere som skal lære norsk, ikke skal bruke morsmålet i klasserommet. Jim Cummins peker blant annet på dette i sin artikkel *Current research on language transfer: Implications for language teaching policy* (2013): «Many bilingual education and second language teaching programs have assumed that students' two languages should be kept rigidly separate in order to minimize interference between languages» (Cummins, 2013). Likevel viser det seg ofte at deltakere som får jobbe med fagstoff på eget morsmål, for så å jobbe med samme tekst på norsk, får et bedre læringsutbytte. De kan lettere relatere seg til og gi mening til ord og begreper. Forskning viser at innlæreres førstespråk spiller en sentral rolle som språklig utgangspunkt for andrespråksinnlæring, men også som en viktig del av individets identitet (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018). Vi har ikke data fra intervjuet som omhandler hvordan den nye modellen ivaretar morsmålsperspektivet. Dette er likevel et viktig perspektiv som bør tas hensyn til, for å gi modellen en helhetlig tilnærming til språklæring.

### **5.3.2 Arbeidsrommet**

I doktoravhandlingen til Sandwall (2013) undersøkes mulighetene til å lære svensk på praksisplasser. I studien blir språkbruken til deltakere i språkpraksis analysert, og det kommer frem at deltakerne i liten grad var involvert i språklig kommunikasjon og interaksjon på arbeidsplassen (Sandwall, 2013, s. 169). Studien viste at deltakerne som deltok, i gjennomsnittet bare snakket i noen få minutter i løpet av arbeidsdagen, og dermed fikk liten mulighet til å bruke svensk på arbeidsplassen. Tilrettelegging av en praksis som muliggjør aktiv

og variert deltakelse i en språklig samhandling fremheves derfor som nødvendig. Ulike praksisplasser gir ulike muligheter for kommunikasjon, og enhver arbeidsplass har faktorer som fremmer eller hemmer språklæring. Deltakernes praksisplass utgjør arbeidsrommet i den nye opplæringsmodellen ved læringssenteret. Arbeidsrommet tar derfor utgangspunkt i den enkelte deltakers spesifikke arbeidsplass:

Idun: Det er mer individuelt tilpasset, og vi møter det som deltakeren trenger der og da.

Frøya: Når man møter deltakerne en til en i den individuelle opplæringen, blir det kanskje mer spisset mot akkurat det deltakeren trenger der og da. Det blir en kombinasjon av at vi finner ting vi tenker de har bruk for, og at de kommer med ting de ønsker å jobbe med. Dette vil kanskje komme mer etter hvert.

I arbeidsrommet får praksislærerne en rolle som tilrettelegger for læring, i samarbeid med arbeidsgiver. Opplæringen er et felles prosjekt mellom deltaker, lærer og arbeidsplass, hvor språklæring og utforsking av språket på arbeidsplassen står sentralt (Kompetanse Norge, u.å). Praksislærerne fremhever at opplæringen i arbeidsrommet vil være individuelt tilpasset den enkelte deltakers behov og forutsetninger. Det er deltakerens umiddelbare behov som avgjør hva som blir fokus for språklæring i arbeidsrommet. Praksislærernes ansvarsområde i arbeidsrommet er å besøke deltakerne i praksis, kartlegge deres behov, følge opp og tilrettelegge for god språklæring på arbeidsplassen. På bakgrunn av at modellen er i en etableringsfase, er foreløpig ikke alle deltakere i praksis. Den resterende gruppen av deltakere får opplæring på læringssenteret i påvente av praksisplass. Arbeidet med oppfølging av deltakere i praksis er derfor ikke ordentlig i gang. Etter hvert som alle deltakerne får praksisplass, blir praksislærernes primære oppgave språkopplæring og oppfølging av deltakere i praksis. Som vi har sett, er det ikke gitt at man lærer språket ved å være i praksis på en arbeidsplass, og det er mange forhold som må ligge til grunn for at praksis skal være en god arena for språklæring. Et av disse forholdene er at det må være god kommunikasjon mellom de ulike partene i opplæringsmodellen, men også mellom disse og arbeidsplassene.

Praksislærerne sier lite konkret om kommunikasjon og informasjonsflyt mellom praksisstedet og de involverte partene i modellen, herunder praksislærerne på læringssenteret, NAV og Flyktningetjenesten. Dette kan ha sammenheng med at alle de involverte partene foreløpig ikke er på plass. De fleste deltakerne har ikke fått tildelt praksisplass, og det er derfor ikke etablert en kommunikasjons- og informasjonsstruktur. Alle partene i modellen har egne ansvarsområder, men sammen har de ansvar for å gjøre praksis til en god arena for språklæring. Arbeidsplassen har også en sentral rolle i modellen og i deltakernes språkopplæring. Selv om

de ulike partene i modellen har ulike ansvarsområder, er det viktig at ansvaret ikke blir stykkevis og delt. Det må foreligge et tett samarbeid og god kommunikasjon mellom partene. De må ha innsikt i hverandres ansvarsområder og oppgaver, og skape en helhet mellom delene for at praksis skal være en god arena for språklæring. Praksislærerne peker på at et av suksesskriteriene i den nye opplæringsmodellen ligger i god kommunikasjon og godt samarbeid mellom partene:

Frøya: Det er viktig at det foreligger en tydelig rollefordeling og at vi har kjennskap til hvem som har ansvar for hva. Vi må ha tydelige retningslinjer å forholde oss til. Det er viktig med et godt samarbeid mellom alle parter, og at vi kjenner til hverandres og egne roller. Vi må ha god kommunikasjon og en felles forståelse for hva som er målet med praksisopplæringen.

Frøya fremhever viktigheten av en tydelig rollefordeling, et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom partene. Modellen intenderer med sin utforming et slikt samspill, men de beste intensjoner kan selv i den mest velutviklede modell være utfordrende å realisere i praksis. Praksislærerne sier som sagt lite om hvordan dette faktisk skal foregå. For at praksis skal være en god arena for språklæring, blir det essensielt å få etablert en slik struktur i den nye modellen. En slik struktur alene er ikke nok for å etablere gode forhold for språklæring, og interne faktorer på arbeidsplassen er også av betydning.

Sørensen og Holmen peker i sin studie *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis* (2004) på faktorer som kan være begrensende for språklæring på arbeidsplasser. Støy på arbeidsplassen kan føre til at kommunikasjonen er preget av korte, informative beskjeder. For nybegynnere kan arbeidspress føre til at deltakerne kobler av i stressende situasjoner fordi det er lite rom for å forklare ting flere ganger. Manglende eller lukkede praksisfellesskap kan gjøre det vanskelig for deltakerne å bli en del av et praksisfellesskap. Det kan være vanskelig å følge og ta del i uformelle samtaler på arbeidsplassen, og rutinepreget språklig interaksjon kan føre til begrenset variasjon i språkbruken (Sørensen & Holmen, 2004, ss. 64-65). En forutsetning for språklæring på praksisplassen er at deltakerne må være involvert i kommunikasjon og interaksjon med andre. Deltakerne må også betraktes som legitime deltakere i praksisfellesskapet (se kap. 3.3). Den nye modellen legger opp til en tett oppfølging og tilrettelegging for deltakerne som er i praksis, og deltakerne får i større grad enn i den tidligere ordningen et støtteapparat rundt seg. Arbeidsplassens rolle i å ivareta deltakerne i praksis belyses i kapittel 5.3.2.1. Deltakerne er ikke alene om å gjøre praksis til en god språklæringsarena, og ved oppfølging kan man med stor sannsynlighet tilrettelegge for forhold som fremmer, snarere enn hemmer, språklæring på arbeidsplassen.



Dette var ikke tilfelle for Mohammad Rakan. Han arbeidet alene og kommuniserte ikke med noen i løpet av arbeidshverdagen. Man kan derfor antyde at det ikke var et eksisterende praksisfellesskap, eller at praksisfellesskapet var ekskluderende. Han fikk dermed ikke mulighet til å bruke praksisstedet som en god arena for språklæring:

Jeg ville gjerne hatt norskundervisning fem dager i uka. Da hadde jeg raskere kommet opp på det nivået som er nødvendig for å få en jobb. Det er det jeg vil. Vi ønsker å klare oss sjøl, og ikke være en belastning for det norske samfunnet (Solvang, 2019).

For at språklæring i praksis skal være en ressurs for den som lærer språket, og for at den som lærer språket skal kunne være en ressurs for arbeidsmiljøet, fremheves praksisfellesskapet som sentralt (kap. 3.3). Ved et lukket praksisfellesskap kan det være vanskelig for deltakeren å delta i sosiale relasjoner på arbeidsplassen, og det blir dermed vanskelig å lære språket gjennom sosiale prosesser. Rakan hadde etter endt introduksjonsprogram et begrenset ordforråd. Dette kan tyde på at kartlegging av medbrakt kompetanse kan ha vært mangelfull, eller at norskopplæringen ikke har vært systematisk og tilpasset hans kompetanse. Det var heller ikke utarbeidet en IP som målepunkt underveis, og man kan dermed si at oppfølging og progresjon ikke ble godt nok ivarettatt. I henhold til introduksjonsloven § 19, skal det utarbeides en IP for den som skal delta i opplæring i norsk og samfunnskunnskap.

Den individuelle planen skal si noe om mål med deltakerens program og opplæring, samt hvilke aktiviteter og tiltak som må til for å nå disse. Det er kommunen som har ansvar og plikt til å utarbeide, og revidere planen jevnlig. I og med at Rakan opplever å ha et begrenset ordforråd etter praksis og norskopplæring, tyder dette på at kommunen ikke har fulgt opp sitt ansvar om å følge opp planen etter målsettingene med den. Introduksjonsloven påpeker at planen skal utarbeides i samråd med deltakeren. Det skal også begrunnes hvilke arbeids- og eller utdanningsrettede tiltak som er valgt, og hvordan disse styrker Rakans mulighet for deltakelse i yrkeslivet. Rakan opplevde ikke læring og språklig utvikling i løpet av sin tid i introduksjonsprogrammet, til tross for at kommunen hevdet at Rakan hadde scoret veldig bra på en språktest (Solvang, 2019). Gjennom at deltakerne får tettere oppfølging, får praksislærerne bedre oversikt over deltakernes progresjon og læringsutbytte av praksis. Det finnes mange måter å kartlegge, samt følge deltakernes progresjon og læring på. Praksislærerne diskuterer hvordan de skal måle at læring og språkutvikling finner sted:

Idun: Nasjonale norskprøver.

Nanna: Språkprøver.

Frøya: Det er jo et godt kartleggingsverktøy. Jeg tror også at deltakernes uttrykk for opplevd læring og språkutvikling er en måling. Dette samme gjelder arbeidsgiver og kollegaer. Hvis de har en oppfatning av at deltaker utvikler seg i jobb og med språket, er det også en måling. Det er ikke nødvendigvis slik at norskprøven viser deltakerens utvikling. Det kan ta tid å komme på et nytt nivå, og det er ikke sikkert en deltaker klarer å komme fra A1 til A2-nivå på den perioden de har satt til neste måling. Det betyr dermed ikke at deltakeren ikke har utviklet seg.

Idun: Jeg tror det har mye å si hvordan deltakeren klarer seg sosialt inne på arbeidsplassen. Hvordan den subjektive følelsen er av hvordan det fungerer. Den er ikke så lett å måle, men om deltakerne trives eller ikke, eller trives bedre, kan man jo måle eller skrive opp.

Nanna: Man kan også lage små konkrete mål for neste praksisperiode. Kanskje i samarbeid med leder på arbeidsplassen eller mentoren. Etter perioden kan man måle om deltakeren faktisk har nådd målene. Det kan være knyttet til noe som er skriftlig, muntlig eller konkrete situasjoner.

Nasjonale norskprøver og andre språkprøver fremheves som gode kartleggingsverktøy. Likevel peker praksislærerne på at summativ vurdering ikke alltid gir et nyansert bilde av deltakernes utvikling og progresjon. Den subjektive opplevelsen deltakeren og andre involverte parter har av utviklingen er også et viktig kartleggingsverktøy. Ved å gi konkrete mål og arbeidsoppgaver for kortere perioder, får man en mer helhetlig oversikt over deltakernes progresjon til enhver tid. Slik kan man kontinuerlig tilpasse og justere opplæringen etter deltakernes behov og utvikling. Det er også viktig at deltakeren selv, mentor og arbeidsgiver er delaktig i læringsprosessen, samt at alle parter har felles forståelse av hva som er målet med praksisen og språkopplæringen:

Nanna: Jeg har forstått at jeg har et enda større behov for å innimellom ha møte med lederen eller mentoren til deltakeren. Da får jeg deres syn på hvordan deltakeren fungerer i praksis, hvordan deltaker klarer å kommunisere med kolleger, kunder eller barn, eller de som er en del av arbeidshverdagen.

Forventninger til deltakers nivå og arbeidsevne må samsvare med hva deltakeren faktisk kan gjennomføre. Over- eller undervurdering av deltakerens ferdigheter er uheldig for språklæringen. For at læring og utvikling skal finne sted må man tilpasse kommunikasjon og arbeidsoppgaver med utgangspunkt i deltakerens progresjon og utvikling. I arbeidsrommet ser praksislærerne for seg at læringsmapper kan være et godt verktøy for å kartlegge, samt legge til rette for progresjon og videre utvikling:

Nanna: Kompetanse Norge har utarbeidet masse materiell om arbeidsrettet norskopplæring, hvor de også har laget eksempler på læringsmapper. Dette er noe man kan vurdere, for å få en god og tydelig oversikt over hver enkelt deltaker og deres progresjon. Ikke bare for min del som norsklærer, men også for deltakeren og for lederen på praksisplassen. Man får følge progresjonen.

Frøya: En læringsmappe vil kanskje bevisstgjøre deltakeren på egen utvikling.

Nanna: Det vil også synliggjøre overfor arbeidsgiver hvilket nivå deltakeren er på i forhold til det som er forventet. Man får en mer strukturert beskrivelse av nivå på de ulike ferdighetene, og basisferdigheter for det yrket de er i. De har utarbeidet eksempler for læringsmapper for forskjellige bransjer og yrker. De er ganske omfattende, men man kan bruke det som utgangspunkt og lage det til det man selv har behov for.

En læringsmappe kan fungere som et godt kartleggingsverktøy, og gir alle involverte parter et innblikk i og en oversikt over deltakerens kompetanse og kvalifikasjoner. Kompetanse Norge fremhever at læringsmapper motiverer deltakerne til å ta en aktiv del i egen læringsprosess. I tillegg til aktiv deltakelse, kan et slikt redskap være nyttig for erfaringsutveksling i egen læringsprosess (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 22). Praksislærerne kan tilpasse læringsmappen til deres eget og deltakerens behov, og de konkretiserte målene for opplæringen kan tydeliggjøres for alle parter. Gjennom bruk av læringsmapper kan man knytte de grunnleggende ferdighetene til konkrete arbeidsoppgaver. Deltakerne kan dermed videreutvikle sine grunnleggende ferdigheter samtidig som de er i arbeid. Læringsmål tydeliggjøres, og mappen er med på å synliggjøre læring før, under og etter opplæringen (Kompetanse Norge, 2016).

### **5.3.2.1 Språklæring forankret i arbeidsplassen**

Forskning viser at mulighetene for kommunikasjon og interaksjon på arbeidsplasser varierer (Sandwall, 2013), noe Andenæs (2011) også peker på i sin artikkel. Praksisfellesskapet deltakerne møter på de ulike arbeidsstedene gir derfor forskjellige vilkår for læring og utvikling. Andenæs fremhever praksisfellesskapet som en sentral forutsetning for språkopplæring på arbeidsplassen: «Blir gapet for stort mellom de kommunikative utfordringene man møter og opplevelsen av hva man selv kan mestre, gir det dårlige vilkår for læring» (Andenæs, 2011, s. 53). I denne sammenheng peker hun på noen grunnleggende premisser for språkopplæring på arbeidsplassen, og vi har tidligere pekt på to av disse (kap. 5.3.1.2).

Det tredje premisset handler om at opplæringen må «*være forankret på arbeidsplassen*, på alle nivå» (Andenæs, 2011, s. 54). Dette innebærer ifølge Andenæs at «opplæringen må forstås som

ledd i kompetanseheving for *organisasjonen*, og at ledere og kolleger blir engasjert i den» (Andenæs, 2011, s. 54). På denne måten er arbeidsplassen språkutviklende, og har en helhetlig tilnærming til språkopplæring som inkluderer alle ansatte. En forutsetning for en språkutviklende arbeidsplass, er at ledelsen tar særlig ansvar for å involvere hele kollegiet og skape et inkluderende miljø (Kompetanse Norge, 2017). I denne sammenheng får jobbspesialistene fra NAV en viktig rolle i å finne arbeidsplasser som er språkutviklende, eller har et ønske om å bli det. Informasjon fra og samarbeid med partene i modellen kan bidra til at arbeidsplassen kan utvikle språkutviklende kvaliteter. På arbeidsplassen har leder og mentor en særlig viktig rolle i å integrere samt inkludere deltakeren som en del av arbeidsmiljøet og praksisfellesskapet.

På praksisstedet må det likevel ligge en tydelig forventning til personalet om deltakelse i kommunikasjon med deltakeren, noe som åpner for tilgang til språklæring og samhandling. Denne forventningen må kommuniseres fra leder, og det må foreligge et kollektivt ønske og en samlet forståelse om å være en språkutviklende arbeidsplass. Det kan være uheldig for deltakernes språkopplæring dersom jobbspesialistene ikke lykkes i å finne språkutviklende arbeidsplasser. Det kan også være uheldig for modellens intensjon om et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom alle partene. Praksislærerne, jobbspesialistene og programkoordinatorene kommer «utenfra» og har derfor ikke legitimitet eller er i en posisjon til å kreve at leder, mentor og kollegiet skal ivareta og tilrettelegge for deltakernes språklæring. For at språklæring skal finne sted, er det derfor en forutsetning at arbeidsplassene er eller har et ønske om å være språkutviklende.

Det kan være utfordrende for deltakerne å ta del i det faglige og sosiale fellesskapet dersom det ikke foreligger en tydelig forventning til kollegiet om kommunikasjon og samhandling med deltakerne. I tillegg er engasjement og vilje blant kollegiet et viktig ledd i språklæringsprosessen til deltakerne. Hvis deltakeren blir sett på som en ressurs på arbeidsplassen, kan også arbeidsplassen være en ressurs for deltakeren. Mange deltakere har høy medbrakt kompetanse fra sine hjemland, og det blir viktig at dette tillegges verdi. I deltakelse ligger følelsen av mestring og tilhørighet. Hvis språkutvikling skal skje på en god måte, må trygghet og fellesskap være på plass. I språktilegnelse må angsten for å prate feil vike for mestringsfølelsen. Praksisfellesskapet utgjør en sentral forutsetning for om deltakerne lykkes i sin språktilegnelse. Slik Fasting (2013) omtaler det, har alle ansvar for å gi innvandrere «nøkkelen».

Et viktig poeng hos Andenæs er at alle former for virksomhet, også språkbruk, er forankret i sosiale fellesskap og lokale normer. Spørsmålet om hva det vil si å «kunne norsk» er derfor lokalt, og relatert til den spesifikke arbeidsplassen (Andenæs, 2011, s. 51). Språket deltakerne lærer på generelle norskkurs, kan derfor være et annet enn de møter i arbeidslivet. På arbeidsplassen møter deltakerne en stor variasjon i kommunikasjonsformer, både i form av profesjonell kommunikasjon, som «bestemte tekstsjangre og samtaletyper med ganske klare mønstre for hvem som skal delta og på hvilke måter, og også for innhold og stil» (Linell, 2009, referert i Andenæs, 2011, s. 51), men også uformell kommunikasjon i form av småprat og beskjeder som bidrar til flyt i arbeid og samarbeid.

Sett fra et sosiokulturelt perspektiv betraktes læring som å mestre aktiviteter, handlinger og språklige diskurser innenfor et fellesskap (Lave & Wenger, referert i Dysthe, 2013, s. 85). Når deltakerne blir betraktet som legitime deltakere av det sosiale fellesskapet, kan det oppstå flere situasjoner hvor språket blir brukt (Kompetanse Norge, 2017). For at læring skal finne sted, er det likevel en forutsetning at deltakeren selv aktivt oppsøker situasjoner og aktiviteter på arbeidsplassen, samt har et ønske om å bli en fullverdig del av praksisfellesskapet (Lyngsnes & Rismark, 2015, s. 77). Å bli en del av et praksisfellesskap handler om å finne sin identitet i det sosiale fellesskapet (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 21). Målet er at deltakerne skal få handlekraft til å inngå i fellesskapet og delta i mange ulike kommunikasjonssituasjoner. Deltakerne trenger handlingskompetanse for å uttrykke og forhandle frem sin identitet og posisjon på arbeidsplassen. Gjennom dette kan språklige, sosiale og kulturelle barrierer overvinnes, og deltakerne kan gå fra å være en perifer til en legitim deltaker i praksisfellesskapet (Pedersen & Winsnes, 2018, s. 29; se kap. 3.4).

### **5.3.2.2 Innganger til praksis og praksisfellesskap**

En viktig involvert part i den nye modellen er som nevnt jobbspesialistene fra NAV. Disse har ansvar for å rekruttere arbeidsplasser til deltakerne, som er tilpasset den enkelte deltakers kompetanse, kvalifikasjoner og målsettinger i den individuelle planen. For at arbeidsrommet skal bli en god arena for språklæring, er det sentralt at de ulike arbeidsplassene gir rom for kommunikasjon og interaksjon i et praksisfellesskap. Arbeidsplassene må besitte kvaliteter som fremmer språklæring, og som ikke er preget av begrensede faktorer som støy, korte beskjeder, arbeidspress og manglende praksisfellesskap (Sørensen & Holmen, 2004, ss. 64-65). Praksislærerne ser for seg at det ville vært hensiktsmessig at jobbspesialistene kommer inn tidlig i opplæringsløpet for å informere deltakerne om de mulighetene de har. De ser blant annet for seg at deltakerne allerede i det første introduksjonsåret kan få tilbud om minikurs eller minipraksis for å få et innblikk i arbeidslivet:

Idun: Jeg synes at jobbspesialistene skal mye tidligere på banen for å mate deltakerne med muligheter fra starten av. Jeg tror at dette motiverer.

Frøya: At de kan komme inn å informere om muligheter.

Idun: Da må jo jobbspesialisten allerede være på saken før de er ferdig med det første året. Det kan jo også være jobbspesialistene som vil jobbe med minikurs, foredrag eller lignende.

Ved at jobbspesialistene kommer tidligere på banen, kan deltakerne allerede i det første introduksjonsåret bevisstgjøres på hvilke muligheter de har. Dette gir mulighet for at deltakerne tidlig kan begynne å tenke på hva de ønsker å gjøre etter endt introduksjonsprogram. Jobbspesialistene får også anledning til å bli kjent med deltakerne, og kan dermed finne praksisplasser tilpasset den enkelte deltaker. Praksislærerne trekker frem at informasjon om muligheter, eller deltakelse på minikurs eller minipraksis, kan motivere deltakerne. Dette kan vi se i sammenheng med de dynamiske sidene av motivasjon (Dörnyei & Ryan, 2015, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 44; se kap. 3.1.3). Når deltakerne tidlig i opplæringsløpet får innblikk i hvilke muligheter de har, kan de danne seg et bilde av hva de kan bli som resultat av språklæringen, samt hva de ønsker og er redd for å bli. Det er dette Dörnyei og Ryan omtaler som *mulige selv*, og dette bildet kan gi utslag i hvor motiverte deltakerne blir i språklæringsprosessen. Hvilke egenskaper deltakerne ønsker å ha og hvilke egenskaper praksislærerne, arbeidsgivere og andre mener deltakerne burde ha, knyttes til begrepene *det ideelle selv* og *burde-selvet*. Dersom det er et gap mellom den nåværende kompetansen til deltakerne og det de ønsker å være i fremtiden, vil de jobbe for å tette dette gapet. Dette driver språklæringsprosessen fremover.

I arbeidsrommet spiller mentorer på arbeidsplassen en sentral rolle i deltakernes læringsmuligheter: «enten det er norskopplæring, fagkompetanse eller en kombinasjon av dette som er målet» (Kompetanse Norge, 2017). I tillegg til at praksislærerne kommer på praksisbesøk, er en mentor til stede på arbeidsplassen til enhver tid:

Frøya: Det må være et krav at deltakeren har en mentor på praksisplassen, som har et utvidet ansvar for å følge opp deltakeren i det daglige.

Idun: Jeg tror akkurat det er veldig viktig, at vi har et samarbeid med mentor og ikke bare med deltakeren selv. At vi ser hva som egentlig er kravene som arbeidsgiver stiller.

Nanna: Ja, det må man ha innsikt i.

Frøya: Jeg tror også at hvis de har en mentor som følger de godt opp, så tror jeg at når de med tiden føler seg trygg, føler at de forstår hva dette går ut på og jobben de skal gjøre, så vil de kanskje være mer på og frempå.

En mentor kan ha mange funksjoner i opplæringen på arbeidsplassen. Et tett samarbeid mellom deltaker, praksislærere og mentor fremheves som viktig for å gi praksislærerne og deltakeren tilgang til hvilke krav som stilles på arbeidsplassen. Dermed kan praksislærerne i samarbeid med mentor tilrettelegge og tilpasse opplæringen i tråd med kravene som stilles på arbeidsplassen, og med hensyn til deltakerens kompetanse og forutsetninger. På en arbeidsplass kan det foreligge faktorer som kan være begrensende for språklæringen, slik vi har pekt på tidligere. En annen viktig funksjon mentoren derfor får, er å være en støtte for deltakeren i situasjoner og oppgaver som deltakeren ikke kan mestre på egenhånd. I situasjoner hvor det i utgangspunktet ikke er tid til å forklare og gjenta informasjon eller beskjeder, får deltakerne mulighet til dette gjennom en mentor som er til stede på arbeidsplassen. Mentoren er en del av praksisfellesskapet på arbeidsplassen, og blir derfor en inngang for deltakerne til dette fellesskapet. En slik inngang til praksisfellesskapet er verdifull, og er ikke gitt uten en mentorordning.

Vi har sett at språkutviklende arbeidsplasser er en forutsetning for at arbeidsrommet skal være en god arena for språklæring. Jobbspesialistene er en viktig inngang for deltakerne til praksis, og disse skal legge til rette for å finne arbeidsplasser som er språkutviklende. Bruk av mentor kan gi deltakerne en unik tilgang til det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen, som er en sentral faktor for språklæring. Hvis språkopplæringen er forankret i hele arbeidsplassen og det foreligger et godt samarbeid mellom partene i modellen, kan læring og utvikling finne sted. En kombinasjon av undervisning og praksis er ikke nok i seg selv for å fremme språklæring. En god sammenheng og et samspill mellom undervisnings- og arbeidsrommet må ligge til grunn for å fremme god språklæring i et helhetlig læringsrom.

## **5.4 En helhetlig språkopplæring – et samspill mellom undervisning og praksis**

Språkopplæringen er ikke nødvendigvis helhetlig og god selv om det foreligger en kombinasjon av undervisning og praksis. Det er først når det etableres et samspill mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet at man får det som omtales som et helhetlig læringsrom. Uten et samspill mellom disse utgjør undervisning og praksis to adskilte læringsarenaer. Pedersen (2007) peker på at dette læringsrommet utgjør to viktige funksjoner. For det første får deltakerne mulighet til å anvende et annet språk og mer språk. For det andre

er språklig oppmerksomhet viktig for at språket skal videreutvikle seg, og gjennom undervisningen får deltakerne derfor mulighet til å omstrukturere og videreutvikle språket sitt.

Det finnes mange måter å tilrettelegge for en god kobling mellom undervisning og praksis, som gjør det mulig å knytte arbeidsliv og språkopplæring sammen til en god og helhetlig arena for språkopplæring. En tydeligere kobling mellom skolen og omverdenen fremheves som betydningsfull for å gjøre undervisningen engasjerende og relevant for studentenes bakgrunn, situasjoner og langsiktige mål (Sandwall, 2013, s. 207). Sandwall viser til hvordan bruk av aktiviteter knyttet til praksis kan bidra til en tettere kobling mellom de to læringsrommene. Vektlegging av en utforskende og reflekterende tilnærming, med bruk av autentisk og situert språkbruk utgjør et grunnleggende prinsipp for en slik kobling (Sandwall, 2013, s. 207). Praksislærerne skaper en slik kobling gjennom bruk av autentisk materiale fra deltakernes praksisplasser, og gjennom aktiviteter som rollespill og integreringsoppgaver. I den nye modellen skal opplæringen ta utgangspunkt i at det som skjer i undervisningsrommet skal bygge på det som skjer i arbeidsrommet, og motsatt. Denne sirkelbevegelsen skaper et samspill mellom undervisning og praksis som gjør språklæringen relevant, og deltakerne kan i større grad se et umiddelbart behov av det de lærer:

Frøya: Jeg håper de vil oppleve at kombinasjonen mellom undervisning og praksis vil gjøre at språklæringen blir mer relevant, og at det vil motivere de for videre læring. Jeg tror også de vil oppleve at det er matnyttig rett og slett, fordi det er noe de har bruk for der og da.

Idun: Trygghet, og ikke være alene om å være i praksis og å ikke forstå. Erfaringsutveksling i undervisningsrommet tror jeg er viktig for dem. Jeg håper at de får større motivasjon, fordi de kjenner at de faktisk lærer noe som de har behov for.

I lys av nyere forskning på språk og språktilegnelse peker Andenæs (2011) på at «språk best kan forstås gjennom hvordan det brukes i virkeligheten, dvs. i kommunikasjon» (Andenæs, 2011, s. 49). Å «kunne» et språk innebærer i lys av dette perspektivet kompetanse til å delta i bestemte former for kommunikasjon, på en bestemt måte (Linell, 2009; Steensig, 2001; Riley, 2007, referert i Andenæs, 2011, s. 49). Ord og grammatikk fremheves som en sentral ressurs i denne type kommunikasjon, men «et menneske som kan bruke disse ressursene til for eksempel å lese og skrive fagtekster, kan ikke nødvendigvis trøste et gråtende barn eller berolige en forvirret demens-pasient, forstå kollegial humor eller forhandle om fordeling av arbeidsoppgaver» (Andenæs, 2011, s. 49). Andenæs peker også på at sosial deltakelse er en forutsetning for å lære språk, og at dette er noe av begrunnelsen for at innvandrere blir plassert ut i arbeidslivet som et ledd i kvalifiseringsløpet (Kramsch, 2002; Norton, 2000; Saville-Troike,



2006, referert i Andenæs, 2011, s. 49). Kombinasjonen av undervisning og praksis, og det samspillet den nye opplæringsmodellen legger til rette for, kan gi deltakerne en sammensatt kompetanse. På den ene siden legger modellen opp til at deltakerne får kompetanse om språket, og på den andre siden får de kompetanse til å ta språket i bruk. Denne sammensatte kompetansen tilegnes ikke utelukkende kun ved undervisning eller ved å være i arbeid, men gjennom et samspill hvor de to rommene bygger på hverandre og samlet utgjør et helhetlig læringsrom.

For mange voksne innvandrere som skal lære norsk kan språklæring i kombinasjon med arbeid være den mest effektive formen for læring, og mange deltakere i norskopplæring uttrykker at de lærer mest gjennom en slik kombinasjon (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011, s. 6). Det er likevel viktig at språkopplæringen ikke utelukkende relateres til deltakelse i yrkeslivet, men også til samfunnet generelt (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 34). I den nye modellen vil opplæringen være arbeidsrettet, med et mål om å ruste deltakerne til å møte arbeidslivet. Deltakernes språknivå og praksisplass danner utgangspunkt for undervisningsrommet, men praksislærerne fremhever også viktigheten av å utvikle kompetanse knyttet til samfunns- og hverdagsliv. I denne sammenhengen fremheves betydningen av å videreutvikle grunnleggende ferdigheter og sosial kompetanse.

For at samspillet og opplæringen skal være god, må kartlegging av deltakerne legge grunnlag for tilrettelegging i undervisnings- og arbeidsrommet. Hver deltaker har en individuell plan som opplæringen skal ta utgangspunkt i. For at praksis skal muliggjøre aktiv og variert deltakelse i språklig samhandling, må opplæringen tilrettelegges etter deltakerens medbrakte kompetanse, kvalifikasjoner og forutsetninger. Det er viktig at målsettinger i deltakernes individuelle plan, samsvarer med den praksisplassen de blir tildelt. En slik kobling kan gjøre opplæringen meningsfull, relevant og motiverende. Praksislærerne vil legge til rette for en kombinasjon av undervisning og praksis som gir en helhetlig og meningsfull språkopplæring for deltakerne:

Frøya: Deltakerne har forskjellig utgangspunkt, både med tanke på språknivå, skolebakgrunn, familie, livssituasjon, alder og motivasjon. Det jeg håper er at denne type språkopplæring gjør at de føler at de opplever utvikling ut fra der de er og det utgangspunktet de har. Det tenker jeg er viktig.

Idun: Jeg håper at effekten er at både deltakeren og de som jobber sammen med dem kjenner at deltakeren faktisk kan stå i jobb, beholde praksisen og utvikle ferdighetene sine mens de er i praksis. At det blir en vinn-vinn-situasjon. Jeg håper spesielt at deltakere med liten skolegang ser at de ikke kun kan lære norsk i skolesammenheng, men at de også klarer seg når de er alene

på en arbeidsplass, fordi de har en norsklærer og en mentor som jobber tilpasset og rettet mot dem.

Nanna: Deltakerne blir kjent med norsk arbeidsliv samtidig som de utvikler norsken sin. Praksisen kan forhåpentligvis føre til fast jobb sånn at de blir økonomisk selvstendige. Gjennom arbeid vil deltakerne kunne integrere seg i samfunnet. Deltakerne får mulighet til å lære språk i en autentisk situasjon. De får en erfaring fra det norske arbeidsliv som er uvurderlig. De knytter kontakter med andre mennesker.

Tett oppfølging og tilrettelegging gjennom en helhetlig kommunal drift kan legge til rette for språkopplæring tilpasset alle deltakere. Et kommunalt ansvar bidrar også til et bedre samspill mellom undervisnings- og arbeidsrommet. Praksislærerne får i større grad oversikt over hvilke krav deltakerne møter i arbeidslivet, samt mulighet for å tilrettelegge opplæringen etter deltakernes behov. Hvordan undervisningen tilrettelegges og tilpasses har betydning for læringsutbytte til innvandrere og flyktninger som kommer til Norge, noe saken om Mohamad Rakan belyser. En helhetlig arbeidsrettet tilnærming til språkopplæringen må integreres gjennom hele opplæringsløpet, og ikke bare i deltakernes praksisår. I den nye modellen legges det opp til helhet og samspill i opplæringen for arbeidsrettede deltakere i det andre introduksjonsåret. Praksislærerne peker likevel på at de ikke ser et samspill mellom det første og det andre introduksjonsåret, og mener praksis bør integreres som en del av opplæringen også i det første året:

Frøya: Vil det bli en forskjell nå når vi har overtatt praksisdelen? Deltakerne vil jo fremdeles gå gjennom det første året med norskkurs, også skal de over til oss.

Idun: Jeg syns at arbeidspraksis skal være en større del av det første året. Jeg skulle ønske at det var en minipraksis, eller en uke, hvor deltakerne kunne fått se og øve på hva arbeidspraksis er.

Nanna: At de blir kjent med ett yrke eller arbeidslivet generelt gjennom en praksis- eller arbeidsuke.

Det vil være et skille mellom introduksjonsprogrammets første og andre år, ettersom deltakerne naturligvis må gjennom norskopplæring etter læreplanen i norsk og samfunnskunnskap. En forutsetning for at deltakerne skal fungere og få et godt læringsutbytte av praksis, er at språkopplæringen er systematisk og gir ferdigheter som muliggjør deltakelse i praksis. Grunnleggende og systematisk norskopplæring er derfor nødvendig for å ruste deltakerne til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Praksislærerne har tidligere pekt på betydningen av at jobbspesialistene kommer tidligere på banen. Dette i tillegg til et minikurs eller en smakebit på

arbeidslivet allerede i det første introduksjonsåret, kan skape et større samspill mellom det første og andre året i introduksjonsprogrammet. Språkopplæringen styrkes dersom arbeidsliv integreres også i det første året, og dette bidrar til en helhetlig og god språkopplæring. Dette kan skape en tydeligere kobling mellom skole og omverden, slik det legges til rette for i det andre året i den nye modellen.



## 6 Avslutning og veien videre

*I denne studien har vi undersøkt problemstillingen: På hvilke måter kan kombinasjonen av undervisning og praksis gi en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere sett fra et lærerperspektiv?*

Historien om Mohammad Rakan belyser en svært viktig tematikk og får innlede og avslutte denne avhandlingen. Casen synliggjør at en helhetlig og god språkopplæring er av avgjørende betydning for innvandreres muligheter til å lære språket, til å integreres og til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Rakans språkopplæring var en kombinasjon av undervisning og praksis, men svikt i tilrettelegging og oppfølging førte til et meget begrenset læringsutbytte. Dette fremhever at en opplæring som kombinerer undervisning og praksis, ikke nødvendigvis fører til god språklæring.

I dette prosjektet har vi undersøkt etableringen av en ny opplæringsmodell som kombinerer undervisning og praksis. Gjennom et lærerperspektiv har vi undersøkt innholdet i den nye modellen og på hvilke måter kombinasjonen av undervisning og praksis kan legge til rette for en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere. På bakgrunn av utvalgets størrelse og undersøkelse av en spesifikk opplæringsmodell, kan ikke funnene fra denne studien generaliseres. De kan derimot gi noen indisier på hvilke hensyn man burde ta i organiseringen av opplæringen for å styrke språkopplæringen, samspillet og helheten. Funnene våre indikerer at denne organiseringen av opplæringen synes å ha kvaliteter som kan bidra til en helhetlig og god språkopplæring. Studien viser at det er flere faktorer som må ligge til grunn for at opplæringsmodellen skal gi gode vilkår for språklæring og et godt læringsutbytte for deltakerne.

For å få til en god arbeidsrettet norskopplæring kreves det kvalitet både i *undervisnings-* og *arbeidsrommet*. En forutsetning for at kombinasjonen skal ha ønsket effekt ligger i betydningen av å skape et samspill mellom rommene. Funnene viser at et slikt samspill kan etableres gjennom å skape en kobling mellom skole og omverden. Modellen legger til rette for et læringskretsløp gjennom bruk av aktiviteter i undervisningsrommet, som har relevans og anvendelsesflate i arbeidsrommet. En suksessfaktor for å skape et samspill mellom læringsrommene, og dermed et helhetlig læringsrom, er bruk av autentisk materiale i undervisningen som et sammenbindende ledd mellom undervisning og praksis. Det er først når et slikt samspill etableres, at det skapes et helhetlig læringsrom som gir gode vilkår for språklæring. En avgjørende faktor for at praksis skal være en god arena for språklæring, er at

opplæringen må være forankret i arbeidsplassen på alle plan. En språkutviklende arbeidsplass med et åpent og inkluderende praksisfellesskap kan gi økt deltakelse og dermed være med på å fremme læring og utvikling. Dette fordrer et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom de involverte partene, og en bevisst tilrettelegging for både systematisk språkopplæring og praksis. Morsmålsstøtte er viktig i andrespråkstilegnelse, og ivaretagelse av dette perspektivet kan være med på å skape kvalitet i rommene.

Når samspillet mellom undervisning og praksis etter hvert blir etablert, kan det være hensiktsmessig å rette blikket mot å skape en tettere kobling mellom introduksjonsprogrammets første og andre år. Dette kan bidra til større sammenheng i språkopplæringen og i introduksjonsprogrammet som helhet for voksne innvandrere som skal lære norsk.

Opplæringsmodellen vi har undersøkt fremstår i teorien som solid og anvendbar, men det er likevel mange elementer som må harmonere for at den skal fungere etter hensikt i praksis. Suksess eller fiasko hviler på samspillet mellom alle involverte parter i modellen, også deltakerne. Enhver opplæringsmodell har sårbare punkter. Uforutsigbarhet i arbeids- og skolehverdagen forutsetter god struktur, fleksibilitet og informasjonsflyt mellom alle ledd. Modellen legger opp til et avansert samspill hvor god kommunikasjon og godt samarbeid mellom mennesker er en avgjørende suksessfaktor. Dette er et sårbart punkt, og modellen avhenger av at alle leddene er intakte, engasjerte og jobber mot samme mål; deltakernes språkopplæring. Vi ser på svikt i et eller flere ledd som en utfordring for samspillet og språkopplæringen som helhet. Dette er noe læringssenteret og de andre involverte partene må ha et bevisst og avklart forhold til for å skape suksess.

Det hviler stort ansvar på praksislærerne. De er forbindelsen mellom alle partene i modellen, men også i koblingen mellom språklæring på skole og arbeidsplass. Praksislærerne er ansvarlig for at et læringskretsløp finner sted. Uten et slikt kretsløp utgjør modellen to adskilte læringsrom, og det kan da oppstå flere caser tilsvarende historien om Mohammad Rakan.

Modellen har med sine kvaliteter overføringsverdi og anvendelsesflate på andrespråksfeltet. Det er hensiktsmessig å skape en kobling mellom skole og omverden for alle som skal lære et andrespråk. Møter med språket i bruk i autentiske situasjoner, i kombinasjon med systematisk språkopplæring, er verdifullt i utvikling av norsk som andrespråk og for mulighet til integrering i det norske samfunnet.

Dette har vært et veldig lærerikt prosjekt, og det har vært givende for oss å jobbe med en viktig og marginalisert tematikk som denne. Prosjektet har gitt oss mulighet til å orientere oss ytterligere i et felt vi finner viktig, interessant og spennende. I møte med feltet, både som vikarlærere og forskere, har vi oppdaget et nytt landskap. I møte med en annen elevgruppe og skolehverdag enn det vi tradisjonelt har forbundet med det å være norsklærer, har dette vekket et engasjement i oss.

Vi har undersøkt en opplæringsmodell som ikke er ferdig etablert, og vi skulle gjerne sett hvilken effekt modellen har på språklæring etter noe fartstid i full drift. Det ville også vært interessant og hensiktsmessig å gå i dybden av hvilken effekt modellens kombinasjon av undervisning og praksis har for deltakernes språklæring sett fra et deltakerperspektiv. Ved en senere anledning håper vi at vi får mulighet til å undersøke hvilken effekt den nye modellen har *hatt* på språkopplæringen til deltakerne, sett både fra et lærer- og et deltakerperspektiv.

## Bibliografi

- Andenæs, E. (2011). Språkopplæring på arbeidsplassen. I *Godt no(rs)k? - om språk og integrering* (ss. 49-51). Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Cummins, J. (2013). Current research on language transer: implications for language . I P. Siemund, I. Gogolin, M. E. Schulz, & J. Davydova, *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas: Acquisition, Identities, Space, Education* (ss. 289-304). Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- Dahle, M., Lurfaldet, H., Monsen, M., Ervik, A. O., & Ryssevik, J. (2018). *Forberedende voksenopplæring: Evaluering av første forsøksår*. Bergen: Ideas2evidence.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring: flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (ss. 82-113). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fasting, M. (2013). Språk åpner dører. *Språknytt*, 17.
- Fondevik, B., & Halvorsen, L. J. (2018). Fra Syria til det norske hus - en studie av integrert språk- og kulturopplæring for syriske flyktninger. I H. Hogset, D. M. Berge, & K. Y. Dale, *Det regionale i det internasjonale* (ss. 223-239). Oslo: Universitetsforlaget.
- Furulund, T. (2016). *"Vafler er så mye mer enn en oppskrift!": En studie av arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn*. Masteroppgave. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Gujord, A.-K. H., & Randen, G. T. (2018). Innleiing. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (ss. 17-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S., Lohndal, T., & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap: Teori, metode og faghistorie*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.



- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Godt no(rs)k?: om språk og integrering*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Godt no(rs)k?: Om språk og integrering* . Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2016, November 29). *Arbeidsretting av introduksjonsprogrammet*. Hentet fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet: <https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/arbeidsretting-av-introduksjonsprogrammet/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2016, Oktober 5). *Grunnleggende kvalifisering* . Hentet fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet: <https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/regler-om-deltakelse-i-introduksjonsprogramet/hvem-kan-delta-i-introduksjonsprogram/grunnleggende-kvalifisering/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2018, Januar 10). *Organisering og innholdet i opplæringen*. Hentet fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet: <https://www.imdi.no/norskopplaring/organisering-og-innholdet-i-opplaringen/>
- Introduksjonsloven. (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* (LOV-2003-07-04-80). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Kompetanse Norge. (2016, Desember 30). *Læringsmappe for arbeidslivet*. Hentet fra Kompetanse Norge: <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggende-ferdigheter/Praksisnar-opplaring/Laringsmappe-for-arbeidslivet/>
- Kompetanse Norge. (2017, Februar 2). *Arbeidsrettet opplæring*. Hentet fra Kompetanse Norge: <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/#ob=16856>
- Kompetanse Norge. (u.å). *Kobling mellom arbeidsrom og undervisningsrom*. Hentet fra Kompetanse Norge:

<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/0ab0df0a96194207b65c6c6ac5ec8434/koblingen-mellom-arbeidsrom-og-undervisningsrom.pdf>

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? . I A.-k. H. Gujord, & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andre språk: perspektiver på læring og utvikling* (ss. 27-47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. 16 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, A. (2018). Erfaringer med introduksjonsordningen siste ti år. I N. Gran, & L. Scoufia, *Introduksjonsprogrammet - I teori og praksis: En håndbok for deg som arbeider med flyktninger* (ss. 104-127). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Monsen, M. (2015, Februar 1). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA norsk som andrespråk* , ss. 373-392.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen: tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde, & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, M. S. (2007). *På vej med sproget - arbejde, livshistorie og sprog læring: Danskuddannelse til voksne udlændinge*. København: Ministeriet for Flygtninge, Innvandrere og Integration.

- Pedersen, M. S., & Winsnes, K. (2018). *Arbeid og språk: et samspill*. Oslo: Kompetanse Norge.
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K., & Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere: en kunnskapsoppsummering*. Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Sørensen, M. S., & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads: om sprog og læring i praksis*. København: Institutt for pædagogisk antropologi, Danmarks pædagogiske universitet.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solvang, O. (2019, 11 20). *Etter tre år sliter de med å gjøre seg forstått - avdekket alvorlig svikt: - Vi kommer ikke videre med livene våre*. Hentet fra Nordlys: <https://www.nordlys.no/flyktninger/kvanangen/flyktningtjenesten/etter-tre-ar-sliter-de-med-a-gjore-seg-forstatt-avdekket-alvorlig-svikt-vi-kommer-ikke-videre-med-livene-vare/s/5-34-1224256>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave. utg.). Oslo : Gyldendal Akademisk .
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Watterud, S. K. (2019). *“It’s svorsk, but only between English and Norwegian”: En kasusstudie av arbeidsplassen som arena for norskopplæring*. Masteroppgave. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet .

# Vedlegg

Vedlegg 1 (2 sider)

## INTERVJUGUIDE (PRAKSISLÆRERE)

### Tema 1 – Første etableringsfase

1. Hva var motivasjonen for å søke som praksislærer?
2. Hva innebærer det for dere at dere går ut av en ordinær og tradisjonell lærerjobb og inn i en mer oppsøkende form for undervisning?
3. Hvordan vil dere beskrive deltakergruppen i den nye modellen?
4. Hva har kartleggingen av deltakerne fortalt dere om språknivå?
5. I hvor stor grad blir deltakernes yrkesvalg og tidligere erfaringer vektlagt i planlegging av opplæringen?
6. Har dere møtt på noen utfordringer i oppstartfasen?

### Tema 2 – Ordinær opplæring (før den nye modellen)

1. Hvordan vil dere beskrive opplæringen for deltakere som skulle i praksis i den tidligere ordning?
2. Kan dere si litt om hvordan dere opplevde læringsutbytte til deltakerne i den ordinære ordningen?
3. Hva dannet grunnlag for hovedfokuset i undervisningen før (innhold)?
4. Hvordan jobbet dere for at deltakerne skulle få tilstrekkelige norskkunnskaper før de skulle i praksis?
5. Hvor stort var fokuset på deltakernes videre veivalg (skole/arbeid)?  
Hvilken betydning hadde dette for undervisningen i klasserommet?
6. Hva har dere tatt med dere fra den ordinære ordningen til den nye modellen, og hvorfor?
7. Dere har alle jobbet som lærere ved læringssenteret og sitter på mye erfaring, både med ting som fungerer godt og ting som fungerer mindre godt. Hva har dere tatt med dere videre inn i den nye modellen?

### Tema 3 – Arbeidsrettet norskopplæring

1. Hva legger dere i begrepet arbeidsrettet norskopplæring?
2. Hvordan skal dere arbeidsrette norskopplæringen på best mulig måte?
3. Hvorfor er det positivt for deltakerne at undervisningen arbeidsrettes?
4. Hvilke tidligere erfaringer har dere med arbeidsretting av norskopplæringen?
5. Er det noe annerledes med måten dere tidligere har arbeidsrettet undervisningen på, i forhold til hvordan dere arbeidsretter i den nye modellen dere nå etablerer?
6. Med utgangspunkt i opplæringsmodellens deltakergruppe, hvordan skal dere sørge for at arbeidsrettet norskundervisning i kombinasjonsform mellom praksis og klasseromsundervisning kan gi en mer helhetlig norskopplæring?

### Tema 4 – Undervisningsrommet

1. Hva vil danne utgangspunkt for undervisningsrommet i den nye modellen? (læreplan, IP, utvikling av grunnleggende ferdigheter, deltakernes praksisplass/yrkesvalg, generell kunnskap om norsk arbeidsliv)

#### 1.1 Oppfølgingsspørsmål:

Hvilken effekt har dette for språkopplæringen/læringsutbyttet?

Hvordan skal man oppnå effekt?

2. Er det noe som legger føring for undervisningens innhold, for eksempel en læreplan?
3. Hvilke ressurser har dere til rådighet?  
Har dere noen nye ressurser nå, som dere ikke hadde før?
4. Hvilke arbeidsmetoder har dere tenkt til å bruke, og hvorfor?  
Vektlegges samarbeid eller individuell jobbing?  
Opplegg, tilnærminger.
5. Hvor mye vil deltakernes egne yrkesvalg blir vektlagt i undervisningen? Eller vil det bli en mer generell opplæring når alle er samlet?

#### **Undertema 4 – Studieverksted**

1. Hva er tanken bak at elevene har studieverksted to timer hver dag?
2. Hva er målet for studieverkstedet?
3. Hvorfor er ansvar for egen læring viktig?

#### **Tema 5 – Arbeidsrommet**

1. Hvordan skal dere drive undervisning i praksis? Hvordan skal opplæringen på arbeidsplassen skje?
2. Viktigheten av at praksislærer har kjennskap til språket og kommunikasjonsformene på de ulike arbeidsplassene.  
Hvordan får dere kunnskap om språket og kommunikasjonsformene på arbeidsplassene?
3. Hvordan skal dere bruke autentisk materiale fra arbeidsplassen i språkopplæringen?  
Hvordan skal dere få tilgang til autentisk materiale?  
Hvordan virker dette positivt på språkopplæringen?

#### **Tema 6 – Læringsrommet (helheten og samspillet)**

1. Hvordan skal dere få til et samspill mellom det som skjer i undervisningen og på praksisplassen?
2. Hva anser dere som god læring innenfor rammene av undervisnings- og arbeidsrommet?
3. Hvordan skal dere kartlegge/måle at læring og språkutvikling finner sted?
4. Hva tror dere at kombinasjonen mellom undervisning og praksis vil bety for deltakerne?

#### **Tema 7 – Suksesskriterier**

1. Hva er viktig for at denne opplæringsmodellen skal fungere?
2. Hvilke fordeler ser du med denne opplæringsmodellen?
3. Hvilke ulemper/utfordringer ser du med denne opplæringsmodellen?
4. Hvordan har den første fasen vært, fra dere ble ansatt i desember til nå, har dere møtt på noen utfordringer?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Arbeidsrettet norskopplæring – et helhetlig læringsrom»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om kombinasjonen mellom skole og praksis gir bedre læring i norsk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Vi er studenter ved lektorutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet, og skal nå skrive en masteroppgave med temaet arbeidsrettet norskopplæring. I dette prosjektet ønsker vi å undersøke hvordan praksis kan være en god arena for språkopplæring, og om kombinasjonen mellom praksis og undervisning kan gi bedre språkopplæring i norsk. Vi vil i henhold til dette undersøke den foreløpige problemstillingen: *Hvordan kan kombinasjonen mellom praksis og undervisning gi en helhetlig språkopplæring i norsk for voksne innvandrere sett fra et lærerperspektiv?*

Med *undervisnings-* og *arbeidsrommet* menes henholdsvis undervisning i klasserommet og undervisning på praksisplassen. Undervisningsrommet og arbeidsrommet utgjør i utgangspunktet to ulike læringsarenaer, og det er når det er et samspill mellom disse at vi snakker om et helhetlig læringsrom.

I prosjektet ønsker vi å forske på den nye opplæringsmodellen for deltakere i praksis ved læringssenteret i X. Vi ønsker å følge praksislærerne i en etablerings- og oppstartsfase av prosjektet.

### **Hvem er ansvarlig for prosjektet?**

Det er UiT Norges arktiske universitet, Institutt for språk og kultur som er ansvarlig for dette prosjektet. I tillegg er læringssenteret i X en sentral samarbeidspartner, da vi skal forske på den nye opplæringsmodellen på skolen. Skoleleder for læringssenteret i X, er rektor X.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmål om å delta i dette prosjektet, da du har kunnskap og erfaring om oppstart og etablering av den nye opplæringsmodellen. Din stilling som praksislærer gjør deg relevant for dette prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Vi ønsker å benytte intervju og observasjon som forskningsmetoder. Dette vil innebære at vi vil være tilstede og observere ulike møter, samt deler av undervisningen og arbeid i feltet. Vi vil også foreta intervju av deg som fagperson. I dette forskningsprosjektet er vi ikke ute etter riktige eller gale svar, men dine refleksjoner og tanker rundt prosjektets tema.

Spørsmålene vil omhandle arbeidsrettet norskopplæring, og dine erfaringer og refleksjoner rundt egen undervisning og temaet generelt vil bli vektlagt. Det vil i intervjusammenheng bli benyttet en lydopptaker, lånt av universitetet. Lydfiler fra intervjuer, vil ikke bli lagret på privat enhet, men skal ligge passordbeskyttet på universitetets lagringssystem SharePoint.

Vi skal gjennomføre observasjon med liten grad av deltakelse, dette for at møtevirksomhet og undervisning skal bli påvirket i minst mulig grad av vår tilstedeværelse. Dato og tid for observasjon og intervjuer vil bli avtalt på forhånd.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi og våre veiledere Åse Mette Johansen og Hella Veierud Busch som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Datamaterialet som observasjoner, lydopptak og personopplysninger, vil bli lagret på universitetets lagringssystem SharePoint. Dette systemet er passordbeskyttet, og ingen opplysninger skal lagres på private enheter. Navn og andre person- og kontaktopplysninger vil bli erstattet med egne koder, som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data.

Resultatet fra dette forskningsprosjektet vil skrives inn i masteroppgaven, og publiseres offentlig på Munin. Alle person- og kontaktopplysninger vil bli anonymisert i masteroppgaven. Geografisk plassering, og skolenavn vil også anonymiseres. Det vil ikke være mulig å spore skole, eller informanter i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Alle person- og kontaktopplysninger, og annet datamateriale som observasjon og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet, Institutt for språk og kultur har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

UiT Norges arktiske universitet, Institutt for språk og kultur ved:

- Åse Mette Johansen (Veileder)

[ase.mette.johansen@uit.no](mailto:ase.mette.johansen@uit.no)

+4777645797

- Hella Veierud Busch (Veileder)

[hella.v.busch@uit.no](mailto:hella.v.busch@uit.no)

+4777660402

- Marte Idrupsen (Student)

[mid001@uit.no](mailto:mid001@uit.no)

+4741223734

- Karoline Dalheim Kornbakk (Student)

[kko031@uit.no](mailto:kko031@uit.no)

+4797603765

Vårt personvernombud:

- Joakim Bakkevold

[personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

+4777646322

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åse Mette Johansen

Marte Idrupsen

Karoline Dalheim Kornbakk

-----



Vedlegg 3 (1 side)

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Arbeidsrettet norskopplæring – et helhetlig læringsrom*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

<input type="checkbox"/>	å delta i intervju
<input type="checkbox"/>	å ha studenter som observatører

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.20

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **NSD Personvern**

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 565317 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 20.02.2020. Behandlingen kan starte.

### **OBSERVASJON I KLASSEROMMET**

Vi forstår det slik at det skal gjennomføres observasjon i klasserommet. Vi minner om at det bare skal samles inn personopplysninger om de elevene og lærerne som samtykker til deltakelse. Vi anbefaler også at det informeres muntlig om prosjektet av forskningsetiske hensyn.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

